



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Nataly da Costa Afonso

Gigante pela própria natureza?

A formação discursiva de um currículo-nação para a alfabetização

Rio de Janeiro

2020

Nataly da Costa Afonso

Gigante pela própria natureza? A formação discursiva de um Currículo-Nação para a alfabetização

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella Gomes

Rio de Janeiro

2020

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

A257 Afonso, Nataly da Costa.
Gigante pela própria natureza? A formação discursiva de um Currículo-Nação para a alfabetização/ Nataly da Costa Afonso. – 2020.
83 f.

Orientadora: Rita de Cássia Prazeres Frangella.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Alfabetização – Teses. I.
Frangella, Rita de Cássia Prazeres. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.014(81)

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

Assinatura

Data

Nataly da Costa Afonso

Gigante pela própria natureza? A formação discursiva de um Currículo-Nação para a alfabetização

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 04 de setembro de 2020.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dra. Maria Luiza Sússekind
Faculdade de Educação da UNIRIO

Rio de Janeiro
2020

Dedico esta dissertação à minha mãe, que tão cedo me dizia: “estude para não depender de ninguém”. Cresci e descobri que a educação seria minha liberdade.

AGRADECIMENTOS

Minha maior gratidão à Deus, meu amigo e confidente, que me possibilitou coragem para sonhar e realizar os desejos do meu coração. Ao Universo, que me energiza e me devolve sonhos em forma de realizações.

Agradeço à minha mãe, que sempre foi exemplo de uma mulher forte. Foi vendo seus acertos e erros que me tornei quem sou e quem quero ser. Obrigada por mesmo sem entender “o que é que eu tanto estudo”, se orgulhar de mim.

Obrigada ao meu parceiro e marido, Jonathan, por ser meu porto seguro e grande incentivador. Por me segurar nos momentos de crise e vibrar comigo a cada conquista. Por sempre me lembrar do que sou capaz e acreditar em mim. Juntos somos incríveis.

À minha família, gratidão por serem sempre tão fortes, mesmo diante de todos os problemas que já enfrentamos e, juntos, superamos. Sou grata também por nos fazermos de loucos, quando não sabemos o que fazer e, com isso, voltarmos a sorrir. Agradeço especialmente à minha irmã Nycole, que sempre admirou e incentivou meus textos. Vocês são loucos, mas são tudo que mais amo.

Aos alunos que atravessaram a minha trajetória e me ensinaram que para ser “uma professora de verdade”, o mais importante é se entregar. Vocês são minha esperança na construção de um mundo cada vez melhor.

Agradeço à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que transformou minha história. E eu, que me senti tão pequena ao conhece-la, também aprendi a ser grande.

Obrigada às amigas que a UERJ me deu. Carol e Monique, que me acompanham desde o início da graduação e permanecem em minha vida sendo sempre ponto de coerência, afeto e apoio. Thais e Aline, companheiras das conquistas e desesperos durante o mestrado, sempre tão queridas. Camila, que segue sendo uma incentivadora desde a iniciação científica (IC) e para vida. Gratidão a vocês, minhas amigas.

À toda linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, ao qual participei de três grupos de pesquisa, mas pude compartilhar minha trajetória também em outros. Obrigada pelos aprendizados, debates, trocas, conversas na salinha e cafés. E, claro, um agradecimento especial ao grupo que atualmente pertencço e me acolheu desde o princípio: Ana Paula, Beatris, Bonnie, Carol, Cristiane, Dani, Débora, Edeluza, Guilherme, Jade, Jéssica, Lhays, Maria Clara, Nívia, Phelipe, Rosalva, Taiana, Thais, Vanessa e Roberta, que nos ilumina lá de cima. Orgulho de fazer parte do grupo mais animado e que trabalha sério! Preciso, ainda, realizar dois destaques: Ana Paula, gratidão pela generosidade e apoio desde a escrita do

projeto. Jade, que desde que me chamou para escrevermos juntas o primeiro artigo, não paramos mais. Obrigada!

Sou grata à professora Elizabeth Macedo, a quem tanto admiro. Obrigada por acreditar na minha potência desde a IC, quando cheguei bem perdida e sem ter dimensão do que era a pesquisa. Você mudou minha história e me mostrou que eu era capaz de ir além.

À professora Rita, minha orientadora, que me adotou e tornou este trabalho possível. Gratidão por além de orientar, ser sempre uma grande incentivadora, com olhar atento e feedbacks apurados, mas sempre envoltos de muito afeto e acolhimento. Gratidão por tanto!

Agradeço também à professora Maria Luiza Sússekind, pela generosidade em contribuir com esta pesquisa e por ser exemplo de luta por uma educação democrática.

Às professoras Lucinalva Ataíde e Talita Vidal, pela disponibilidade na participação da banca, enquanto suplentes. Obrigada!

Ao ProPEd e todo seu corpo docente e discente, por ser local de excelência em pesquisa, aprendizagem, trocas e vivências imensuráveis.

Ao CNPq¹, CAPES² e FAPERJ, pelo financiamento desta e tantas outras pesquisas, instituições que propiciam o desenvolvimento científico em nosso país e precisam ser valorizadas.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil. Bolsista CNPq.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

AFONSO, Nataly da Costa. **Gigante pela própria natureza? A formação discursiva de um Currículo-Nação para a alfabetização.** 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Repetido na nomeação de diversas políticas curriculares, o significante nacional se apresenta como estratégia discursiva no âmbito educacional. Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo problematizar a ideia de nação e sua mobilização nas políticas curriculares nacionais de alfabetização no período 2012-2019. Busco, portanto, operar em uma postura desconstrutiva, com base em aportes pós-estruturais (DERRIDA, 1973; LOPES; MACEDO, 2011), visando ampliar as possibilidades de significação e colocar em suspenso as significações em torno do nacional nas políticas curriculares. Compreendo o currículo como uma conversa complicada (PINAR, 2016), permeado por uma série de significantes e discursos que não são fixos e não podem ser capturados. Ao perceber a complexidade do currículo, questiono como a ideia de nação, que se encontra na nomenclatura e nos discursos das políticas, visa mobilizar sentidos para produção curricular. Neste sentido, dialogo com diferentes pensamentos em torno da nação, que me permitem compreender a nação como uma narração (BHABHA, 2013). Ao realizar a leitura das políticas, compreendo que há diferentes movimentos discursivos e reformas político-educacionais que fazem uso da nação enquanto marco regulatório, ao pleitear a necessidade de uma educação nacional com matriz curricular única. Nomeio tais políticas enquanto Currículo-Nação, por compreender que se desdobram em uma perspectiva nacionalista, em prol de um currículo único para o país. Assim, questiono como as recentes políticas curriculares nacionais de alfabetização mobilizam e produzem um sentido de nação e como esse sentido opera na tentativa fixação de um Currículo-Nação. Defendo que a nação é uma experiência (im)possível, que se constitui em uma dupla temporalidade. A produção curricular, neste contexto, se dá em constante movimento, sendo produzida em diferentes espaços-tempos e por diversos atores sociais. Portanto, a ideia de unicidade pretendida via mobilização de um Currículo-Nação é uma experiência do impossível.

Palavras-chave: Políticas Curriculares Nacionais de Alfabetização. Nacional. Currículo-Nação.

ABSTRACT

AFONSO, Nataly da Costa. **A giant by thine own nature**: the discursive formation of a Nation-Curriculum. 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Repeated in the nomination of several curricular policies, the national signifier presents itself as a discursive strategy in the educational scope. In this context, the present research aims to problematize the idea of nation and its mobilization in national curriculum literacy policies in the period 2012-2019. Therefore, I seek to operate in a deconstructive stance, based on post-structuralist contributions (DERRIDA, 1973; LOPES; MACEDO, 2011), aiming to expand the possibilities of meaning and to suspend the meanings around the national in curricular policies. I understand the curriculum as a complicated conversation (PINAR, 2016), permeated by a series of signifiers and speeches that are not fixed and cannot be captured. When perceiving the complexity of the curriculum, I question how the idea of nation, which is found in nomenclature and in policy discourses, aims to mobilize meanings for curriculum production. In this sense, I dialogue with different thoughts around the nation, which allow me to understand the nation as a narration (BHABHA, 2013). When reading the policies, I understand that there are different discursive movements and political-educational reforms that make use of the nation as a regulatory framework, by claiming the need for a national education with a unique curriculum matrix. I name these policies as the National Curriculum, because I understand that they unfold in a nationalist perspective, in favor of a unique curriculum for the country. Thus, I question how the recent national curricular literacy policies mobilize and produce a sense of nation and how this sense operates in the attempt to establish a Nation-Curriculum. I argue that the nation is an (im) possible experience, which constitutes a double temporality. Curricular production, in this context, happens in constant movement, being produced in different time-spaces and by different social actors. Therefore, the idea of unity intended through the mobilization of a nationwide curriculum is an impossible experience.

Keywords: National Curriculum Policies for Literacy; National; Curriculum-Nation;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	“Brasil: Pátria Educadora” foi o slogan do 2º mandato da presidenta Dilma Rousseff, anunciado em seu primeiro dia de mandato, onde assume a educação enquanto prioridade em seu governo. Fonte: Google Imagens.	49
Figura 2 -	Imagem reproduzida do twitter de Abraham Weintraub. Publicação realizada em 19 de novembro de 2019.....	51
Figura 3 -	Imagem reproduzida do twitter de Abraham Weintraub. Publicação realizada em 03 de dezembro de 2019.	52
Figura 4 -	Slogan do PNAIC. Fonte: Google imagens.....	56
Quadro 1 -	Histórico da BNCC	63
Figura 5 -	Étapas de (re)elaboração curricular (BRASIL, 2018, p. 24).....	65
Figura 6 -	Imagem reproduzida do twitter de Abraham Weintraub. Publicação realizada em 15 de agosto de 2019.....	69
Figura 7 -	Mensagem de encerramento de módulo no curso Tempo de Aprender.	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC –	Associação Brasileira de Currículo
ANA –	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CONAE –	Conferência Nacional de Educação
DCNS –	Diretrizes Curriculares Nacionais
EI –	Educação Infantil
EF –	Ensino Fundamental
GT –	Grupo de Trabalho
IC –	Iniciação Científica
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC –	Ministério de Educação e Cultura
PCNS –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA –	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PMA –	Programa Mais Alfabetização
PNA –	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC –	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNME –	Programa Novo Mais Educação
ProBNCC –	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SAE –	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SAEB –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SNE –	Sistema Nacional de Educação
STF –	Supremo Tribunal Federal
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

UM MOVIMENTO TRIBALISTA	11
1 DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO E PÓS-ESTRUTURALISMO: UMA CONVERSA COMPLICADA.....	17
1.1 Perspectiva pós-estrutural nos estudos curriculares.....	23
2 GIGANTE PELA PRÓPRIA NATUREZA? O SIGNIFICANTE NAÇÃO E SEUS DESLOCAMENTOS	33
2.1 Uma narração (im)possível?.....	39
3 O CURRÍCULO-NAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO E SEUS DISCURSOS... ..	46
3.1 Currículo-Nação: o nacional como marco regulatório	46
3.2 O nacional e seus atravessamentos nas políticas de alfabetização.....	55
CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES	74
REFERÊNCIAS	77

UM MOVIMENTO TRIBALISTA

Querido Deus, quem é que desenha as linhas por volta dos países? (Nancy, s/d)

Iniciar uma dissertação é tarefa um tanto quanto complicada. Afinal, como apresentar uma trajetória de pesquisa? Como tentar dar conta de si e da pesquisa que se dá de forma complexa, para apresentá-la de maneira coerente aos futuros leitores? Ou, como começar uma dissertação, sabendo que não há um início fundante que marque o momento primeiro que a pesquisa se inicia?

Se escolhas precisam ser feitas, escolho começar esta pesquisa com uma questão que se afasta do tradicional fazer científico, uma questão que circula na internet e nada se sabe sobre sua veracidade, tempo ou contexto. Nancy, escrevendo uma carta para Deus, questiona sobre a existência das fronteiras territoriais, talvez buscando uma explicação que conforte sua curiosidade ou experiência vivida nas fronteiras.

Talvez a escolha por iniciar com esta questão de Nancy, se dê pelo fato da escrita deste trabalho ter como foco a preocupação com a questão da nação e suas implicações para as políticas curriculares no Brasil. Entretanto, me afasto da busca por uma resposta messiânica que sature os questionamentos e me aproximo da tentativa de colocar as certezas em suspenso. Como Bhabha (2013, p. 27) indaga: “O que seria esse espaço geopolítico, como realidade local e transnacional, é o que se interroga e se reinaugura”.

Na busca por apresentar esta pesquisa, projeto “sobre o passado uma ordem inexistente” (MACEDO, 2018, p.158) e minha memória é acionada por diversos relances de vivências que se apresentam em momentos/movimentos distintos. Em 2013, durante o segundo período da graduação em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), surgiu a oportunidade de atuar enquanto bolsista de Iniciação Científica (IC), no grupo de pesquisa coordenado pela professora Elizabeth Macedo, com projeto intitulado “Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para educação básica”. Não sei se esta pesquisa que busco apresentar se inicia ali, mas a busca por uma resposta sobre o que era, afinal, o Currículo, desabrochou com esta experiência.

Em 2013, em razão do pós-doutorado da professora Elizabeth Macedo, as reuniões de pesquisa se davam online e, então, passei também a frequentar presencialmente o grupo de pesquisa da professora Maria de Lourdes Rangel Tura, que me acolheu e orientou durante este período, participando na condição de ouvinte da pesquisa “Políticas Curriculares e os desafios

à educação pública municipal” (2013-2018). Continuava tentando encontrar uma resposta fechada para compreender o currículo, mas tive a oportunidade de discutir questões de identidade, diferença, cultura e cotidiano, em ambos os grupos, que me ajudavam a encaminhar algumas possíveis compreensões sobre o currículo, mas já aceitando que não existem respostas simples para questões complexas.

Se ao começar as discussões no campo do currículo eu buscava uma resposta sobre “o que é currículo”, depois de um tempo a falta de uma definição única me permitiu articular diferentes inquietações e discussões que surgiram no decorrer da minha formação acadêmica. O fato de conceber o currículo como uma “conversa complicada” (PINAR, 2016), que discutirei ao longo desta pesquisa, me afastou da tentativa de uma resposta fechada e permitiu que diferentes articulações fossem feitas, sem que a discussão se exaurisse.

Iniciei minha escrita acadêmica investigando as diferentes concepções de cultura³ e sua relação com o currículo, o que me despertou o interesse em estudar e me aprofundar cada vez mais no campo, explorando a oportunidade que tinha enquanto IC. Em 2015 tive a oportunidade de participar de mais um grupo de pesquisa, orientado pela professora Rita Frangella, participando do projeto “Políticas de currículo e alfabetização: negociações para além de um pacto”, no qual atuo hoje enquanto mestrande. Assim me vi “tribalista”, permeando em diferentes grupos e interconectando a temática curricular com a discussão sobre tecnologia e alfabetização, assuntos pelos quais me senti instigada na graduação.

Esse movimento que aqui chamo de tribalista, em referência a música do grupo Tribalistas, que afirma “não sou de ninguém, eu sou de todo mundo e todo mundo me quer bem”, carinhosamente apelidada por minha orientadora Rita Frangella, propiciou a escrita do meu trabalho monográfico, intitulado “*Alfabetizar na Era Digital: Uma leitura do Projeto Pé de Vento*”, onde me propus a discutir a articulação entre currículo, tecnologias digitais e alfabetização, através da análise do Projeto Pé de Vento (2010)⁴, utilizado enquanto estratégia curricular na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Ao realizar a leitura do projeto, vi que o discurso que o embasa parte do pressuposto de que os alunos são Nativos Digitais, termo utilizado por Prensky (2000) para fazer menção aos estudantes, que – de acordo com o que o autor defende – estão em contato com a tecnologia

³ AFONSO, N.C.. Concepções de multiculturalismo e suas implicações no currículo. In: 23ª Semana de Iniciação Científica da UERJ, 2014, Rio de Janeiro. 23ª Semana de Iniciação Científica da UERJ, 2014.

⁴ O Projeto Pé de Vento é um módulo da Educopédia, direcionado especificamente aos estudantes do primeiro ano do ensino fundamental, onde propõem atividades educacionais online com o objetivo de promover a alfabetização do estudante, sem necessitar do professor enquanto mediador desse processo. A Educopédia possui atividades para todos os anos escolares. Disponível através do link: http://www.educopedia.com.br/Cadastros/Atividade/Visualizar.aspx?pgn_id=46049&tipo=2. Acesso em 11/06/2020.

desde a primeira infância. Em oposição, estão os professores, que são chamados de Imigrantes Digitais, visto que não cresceram junto as tecnologias, mas precisam se adaptar a elas para fins educacionais. Ambos os termos são muito populares nos estudos de Tecnologias Educacionais e possuem grande destaque na formulação de políticas educacionais que envolvem o uso das tecnologias. Assim, iniciei uma breve discussão sobre a fixação de identidades e seus binarismos, que embora não fosse o foco do meu trabalho, foi uma discussão que me deixou bastante intrigada e mobilizou discussões futuras, associadas as políticas curriculares e a fixação do sujeito.

Tal discussão levantada no trabalho monográfico se deu concomitante a um momento de muitas discussões sobre a ideia de uma base curricular comum, que começava a se organizar. Pude acompanhar algumas falas da professora Elizabeth Macedo, realizar a leitura dos textos elaborados por Macedo (2014; 2015; 2017a; 2017b) e Frangella e Macedo (2016), assim como as discussões sobre a mesma em ambos os grupos de pesquisa que frequentava, que me incitaram a discussão sobre esse momento de reformas educacionais e como o significante nacional era significado na formulação das propostas político-curriculares centralizadas. A discussão de nação, remetida a ideia de povo, de um todo sendo singularizado, suscita o questionamento a respeito de uma suposta identidade nacional, a qual buscarei interrogar, problematizando o significante nação e sua mobilização nas políticas curriculares.

Uma vez que existe uma rede de políticas imensa e não localizável, percebo como necessário alguns recortes, que tornem a pesquisa possível de ser escrita no tempo disponível no curso de mestrado, apesar de saber que até mesmo a pesquisa mais densa e com maior tempo disponível jamais dará conta da complexidade das políticas, visto que estas estão em constante movimento e produção.

Assim, opto por um recorte nas políticas nacionais voltadas para a alfabetização, que se justifica pelo fato de estar inserida na pesquisa “Políticas de currículo e infância: entre paradoxos e antíteses, renegociando o(s) pacto(s)”, coordenada por Rita Frangella, onde as políticas de alfabetização – entre outras – vêm mobilizando nossas pesquisas (individuais e coletivas no grupo de pesquisa). Além disso, durante a produção desta pesquisa, a alfabetização se fez trabalho e descoberta, visto que tive a oportunidade de lecionar em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II – como professora substituta – e em uma Escola Municipal do Rio de Janeiro – como professora concursada na Secretaria Municipal de Educação (SME) – ambas escolas públicas que significam a alfabetização de diferentes formas, trazendo então a alfabetização como prática e como questão. Nestas experiências, pude perceber que a alfabetização é temerosa: tanto no âmbito da formulação de políticas, com uma grande

quantidade de políticas voltadas especificamente para alfabetização, quanto no âmbito escolar, onde são poucos os professores – em minha vivência – que se dispunham a lecionar no primeiro ano do Ensino Fundamental, embora se compreenda que a alfabetização não é desenvolvida somente nesta série.

Como recorte temporal, opto pelo período 2012-2019. O início em 2012, pois é o ano marcado pela criação de um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que possui grande mobilização no que concerne à alfabetização e chama atenção por uma ênfase na proposta de um pacto federativo. O ano limite em 2019, justifica-se por ser o ano em que essa pesquisa ainda está sendo desenvolvida, com novas políticas nacionais de alfabetização sendo produzidas e, conseqüentemente, produzindo novos sentidos para minha pesquisa.

Assim, o presente trabalho tem por objetivo discutir como o significante nacional é mobilizado na tentativa de fixação de um currículo único nas políticas nacionais de alfabetização recentes (2012-2019). Questiono como tais políticas mobilizam e produzem um sentido de nação e como esse sentido opera na tentativa fixação de um Currículo-Nação. Compreendo que a centralização curricular não ocorre somente com políticas específicas, mas se mobiliza em diferentes contextos e políticas, que se articulam. Portanto, me interessam os rastros políticos onde a produção discursiva da nação se articula aos discursos de unicidade curricular, tendo como recorte as políticas de alfabetização.

Realizo a leitura destas enquanto políticas curriculares, apoiada em Lopes (2015, p. 447), que compreende a “política de currículo como uma luta pela significação do que vem a ser currículo”. Desta forma, qualquer tentativa de produzir sentidos para o currículo pode ser compreendida enquanto uma política curricular, embora reconheça que cada política possua suas singularidades. O currículo, neste sentido, não se encerra na produção do texto, sendo sempre um processo dialógico que envolve negociação de sentidos, tal qual destaca Frangella (2016a):

[...] como produção político-discursiva, o currículo é terreno de luta política pela significação que mobiliza o eu e o outro, ou seja, processo dialógico cujos sentidos não são e nunca serão transparentes, pois são produzidos em meio à negociação, à articulação (p. 112).

Neste momento, me afasto de uma concepção de currículo como seleção prévia de conteúdos e o defendo enquanto prática discursiva ou, em diálogo com Pinar (2016), uma conversa complicada. A presente dissertação busca fazer parte dessa conversa.

A justificativa deste trabalho se dá em uma dupla relevância: uma de interesse pessoal, como já explicitado anteriormente, em razão de uma problemática de fixação de identidades que o trabalho monográfico me instigou a questionar e discutir. Em um momento de exacerbado

discurso nacionalista, com a produção de políticas com apelo centralizador, marcadas pelo nacional, reconheço que a discussão se faz oportuna, uma vez que mobiliza sentidos para o currículo, sendo esta a segunda relevância da presente pesquisa.

Como referencial teórico-metodológico, assumo uma perspectiva pós-estrutural, que não coloca de antemão um “passo-a-passo” de como a pesquisa deve ser realizada. Entretanto, operar com uma perspectiva pós-estrutural é um desafio, por reconhecer a impossibilidade de um fechamento de sentidos, ao mesmo tempo que me permite um leque de opções, seguindo os caminhos que não podem ser ditados a priori, mas que se revelam no decorrer da produção da pesquisa e das políticas que serão abordadas.

No entanto, utilizo como estratégia de pesquisa a análise discursiva, por compreender as políticas curriculares como discursos (LOPES, 2006) que possuem uma variedade infinita de interlocutores como, por exemplo, os governos, professores, meio acadêmico, grupos, instituições sociais e etc. Portanto, ao analisar os discursos das políticas me pauto na leitura dos textos oficiais de resolução das políticas, mas também em notícias, palestras, postagens, práticas escolares, dentre outros discursos que disputam significação para as políticas curriculares nacionais de alfabetização recentes. Compreendo que discursos não são eventos apenas linguísticos (ibidem) mas estão articulados a práticas e identidades, e estão em constante produção.

Sendo assim, acredito que a política não é produzida somente no âmbito governamental, o que me afasta de um binarismo entre política X prática, sob a crença de que a política é criada em esfera governamental para ser implementada nas escolas. A escola, por sua vez, também negocia sentidos na produção das políticas curriculares. Corroboro com Lopes (2006), que destaca: “A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e novos significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (p.39).

Assumo a tentativa por uma postura desconstrutiva, pautada em Derrida (1973; 2005), possibilitando uma leitura que pretende colocar em suspenso as certezas e abrir as possibilidades de significação que as operações de poder tentam controlar. Uma leitura desconstrutiva (DERRIDA *apud* SANTIAGO, 1976) é uma proposição radical que busca anular o centro enquanto lugar fixo e imóvel, buscando uma independência total da cadeia de significantes. Para isso, deve situar-se na margem, trabalhando com categorias que toma emprestada do “regime anterior”, para atribuir-lhe novos sentidos. A margem, por sua vez, não é a demarcação da oposição dentro x fora, é um limite rasurado, onde dentro e fora se conflitam e se confundem. Situar-se na margem é atuar na diferença.

O trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro, apresento o referencial pós-estrutural que me embasa para a leitura das políticas, fazendo um mergulho nesta perspectiva. Concebo o currículo como uma conversa complicada, em diálogo com Pinar (2016), que auxilia a conceber o currículo em constante produção, permeado por diferentes espaços-tempos e atores sociais.

No segundo capítulo, intitulado “Gigante pela própria natureza? O significante nação e seus deslocamentos”, são abordadas diferentes discussões sobre a nação e como essa se constitui, buscando ampliar diferentes concepções. Me ancoro em Bhabha (2010;2013) e Appadurai (1996) para defender a nação como uma narração (im)possível, na leitura da nação enquanto uma narração.

O terceiro capítulo discute os diferentes discursos de políticas nacionais de alfabetização recentes que, em minha leitura, mobilizam e produzem um sentido de nação, com vistas a formulação de um Currículo-Nação. Ao trazer algumas políticas para discussão, reconheço a impossibilidade de dar conta de uma totalidade, uma vez que diferentes discursos e políticas estão sendo produzidos a todo instante.

Por fim, compreendo que o significante nacional enquanto marco regulatório nas políticas curriculares que visa controlar as possibilidades de significação, buscando um sentido único para compreender os processos de alfabetização e para o currículo. No entanto, a fixação absoluta é impossível, uma vez que as políticas estão em constante produção, atravessadas por diferentes espaços-tempos e atores sociais.

1 DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO E PÓS-ESTRUTURALISMO: UMA CONVERSA COMPLICADA...

Se é possível dizer que o currículo é alguma coisa, conferindo-lhe uma explicação plausível, acredito que seja com proposição feita por Pinar (2016) de que o currículo é uma conversa complicada. Esta é, ao meu ver, uma maneira possível de compreender o currículo, ao invés de buscar incorporar uma série de significantes que lhe estão imbricados, tentando dar conta de uma complexidade que nos foge.

Pinar, em entrevista concedida à Süsskind (2013), explica que compreende currículo como uma conversa pois as pessoas estão falando umas com as outras, não sendo uma troca somente entre professores e alunos, mas envolve experiências próprias e outros sujeitos envolvidos nestas experiências e discursos. Nestes discursos, não existe transparência ou uma verdade absoluta a ser apreendida. As conversas curriculares são permeadas por distintas realidades, por um espaço que não se limita ao intraescolar, diferentes sujeitos que constituem e são por elas constituídos. Por isso, são conversas complicadas.

Complicado não por não existir nenhum sentido nele, mas, pelo contrário, por haver uma série de significantes e discursos que o permeiam e que não consigo – e nem pretendo – capturá-los. Quando busco dar conta do que é o currículo, posso elencar diversos fatores que o constitui, mas não serei – por maior que seja o esforço – capaz de encontrar uma finitude porque não há sentidos fixos, prontos para serem captados; eles estão em movimento e em constante articulação, um eterno diferir.

Apesar de Pinar ser um autor de matriz fenomenológica⁵, reconheço que há aproximações possíveis de serem feitas no campo pós-estrutural curricular, principalmente a defesa de que o currículo permaneça sendo como uma conversa complicada, atravessado por uma infinidade de atores e discursos, sem que se busque definições simples que tentem dar conta de sua complexidade. Sendo assim, o autor defende a impossibilidade de um currículo fixo e único, que tente dar conta da complexidade que envolve as práticas curriculares, ponto este em que encontro interseção com as perspectivas pós-estruturais.

No entanto, corroboro com Lopes e Macedo (2016) que são estas conversas impossíveis e necessárias. As autoras discutem que é impossível uma vez que pressupõem a possibilidade de colocar-se no lugar do outro para compreender suas razões e experiências, embora o outro não se constitua como identidade plena e sua experiência seja algo que não pode ser acessado.

⁵ Este trabalho não pretende um aprofundamento nas obras de Pinar, mas apenas estabelece diálogo com sua defesa de currículo como conversa complicada, atribuindo-lhe sentidos outros.

Ainda assim, é uma conversa necessária, dado o compromisso em compartilhar e estabelecer relações, buscando o preenchimento de uma falta que nos constitui e, portanto, jamais será preenchida por completo.

Isso não me impede de selecionar diferentes discursos para discutir o currículo, mas me afasta da tentativa de dar conta de um todo, que só existe na ilusão de sua (im)possível captura. Dialogo com Lopes (2006) ao pensar o discurso para além do fenômeno linguístico, uma vez que estes se articulam com práticas e identidades dos diferentes atores sociais, sendo “imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais” (LOPES, 2006, p. 40).

Portanto, defendo que a estabilidade no sentido de currículo é tarefa (im)possível, mas existem articulações e negociações na tentativa de tornar um sentido homogêneo, que – em um projeto de currículo único – encontram variados instrumentos de homogeneização, como as listagens de habilidades e competências a serem alcançadas, práticas de avaliações externas e focadas em atender a objetivos previamente selecionados na listagem e também a ideia do livro didático como guia do trabalho docente (ibidem). No entanto, sempre haverá traduções e escapes, que movimentam e desestabilizam a tentativa de um sentido único para pensar o currículo.

Posso, então, dizer que pensar o currículo envolve alunos e professores, discursos e normas, interesses e desinteresses, o dentro, o fora e o portão da escola (MACEDO, 2017b), fatores locais, nacionais ou globais, textos políticos e também as fofocas de corredores, dentre outros tantos.

Macedo (2017b), no texto “O currículo no portão da escola” faz uso desta metáfora para se referir a um entre-lugar, espaço de fronteira, um limiar que coloca em suspenso as certezas e seguranças, sendo aberto a excitação e ansiedade da incerteza. A autora então propõe uma reflexão sobre a redução da experiência escolar ao ensino e do currículo como conjunto de conteúdos selecionados para ensino, quando *tanta-coisa* (grifos da autora) bonita acontece no dia a dia escolar, além da aprendizagem organizada previamente. O portão, então, representa o limite entre o dentro e o fora da escola, que é constantemente atravessado.

São os atravessamentos e realidades distintas que o constituem que me permitem compreender o currículo como prática discursiva, produzido em diferentes instâncias, tempos, espaços e atores sociais que negociam e disputam significações. Portanto, uma conversa complicada a qual não encontra resposta simples.

Essa conversa com os outros é complicada devido a nossa individualidade e a deles, e suas diferentes localizações geracionais, genéticas e culturais. Parece que

compartilhamos a experiência, mas tal experiência é sempre alterada por essas localizações separadas, no tempo histórico e no local geográfico, e por nossa experiência diferente da deles. O fato reverberador de que somos indivíduos diferentes nos separa uns dos outros, mas isso também é o que nos conecta uns com os outros” (LOPES E MACEDO, 2016, p. 21).

Compreende-se o currículo como prática discursiva, que não possui significado fixo, mas é produzido na interseção de diferentes discursos sociais e culturais, sempre envolto por relações de poder (LOPES E MACEDO, 2011, p. 41). Neste jogo de poder, alguns sentidos para o currículo ganham maior legitimidade em detrimento de outros. Entretanto, diferentes sentidos estão sempre em disputa, negociando espaços de significação para o que será entendido enquanto currículo. Há sempre disputas por sentidos de escola, currículo, alfabetização, dentre outras, que estarão em confronto com o sentido que se faz hegemônico.

Inspirada nessa conversa, acredito que pensar currículo numa perspectiva pós-estrutural envolve tensionar as tentativas de fechamento do que vem a ser currículo, escola, aluno, dentre outros significantes que nos são caros, buscando ampliar as possibilidades de significação. Essa leitura permite um afastamento da compreensão do currículo enquanto reprodução de conhecimentos já produzidos socialmente, de um currículo como documento que sistematiza aquilo que será ensinado nas escolas, tal como defendido nas perspectivas tradicionais de currículo.

O currículo como produção discursiva é decorrente de um processo articulatório, em constante produção, é sempre luta política pela produção de cultura que ocorre na escola, como local privilegiado de produção, mas não somente nela. Ao pensar as políticas curriculares, no entanto, não me prendo aos textos oficiais produzidos pelas instâncias superiores, principalmente pelo Ministério da Educação (MEC), mas também a discursos que circulam sobre e na escola, compreendendo todos como produção política em ação.

De acordo com Lopes e Oliveira (2017), o deslocamento das investigações de políticas de currículo em uma perspectiva discursiva ganha destaque com as apropriações de Ball e Foucault entre a década de 90 e 2000. Ao longo dos anos, vem sendo ampliada com a incorporação de autores como Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Jaques Derrida e Homi K. Bhabha aos estudos curriculares. Tais autores, com seus estudos sobre política, cultura e discurso, contribuem para uma leitura mais complexa das políticas curriculares, afastando da busca por fundamentos e sentidos únicos. Embora nem todos esses autores sejam citados de forma direta nesta dissertação, ressalto que suas contribuições também ecoam em minha compreensão de política curricular.

Ao compreender o currículo como prática discursiva, não compreendo a teoria como separada da prática, uma vez que “toda prática é um discurso e todo discurso é uma prática” (LOPES E OLIVEIRA, 2017, p. 15). O campo da prática, então, não é tido como espaço submisso, nem espaço de resistência, mas locus de produção discursiva. O discurso, neste sentido, não é apenas linguagem, uma vez que práticas, ações e instituições só produzem sentido dentro de uma formação discursiva. Logo, são também discursos (ibidem). Por estar em uma formação discursiva, o significado nunca é definitivamente fechado.

A política, neste sentido, se dá como um processo luta por fixação de sentidos nos contextos em que permeia, embora a fixação total seja impossível. Não opero, todavia, com a ideia de política somente como documentos formais produzidos por instâncias governamentais, mas também na política como discurso que é produzido em diferentes esferas, sendo uma disputa pela significação que tem a escola como um de seus locus privilegiados de produção. Como defende Frangella (2016a), é uma produção multifacetada “que não se encerra na esfera de produção do texto da política, mas envolve contextos de influência e a prática cotidiana desenvolvida nas escolas, não como fornecedores de dados, mas partícipes do processo” (p. 112).

Considerando a escola também enquanto locus de produção da política, ao buscar “implementar” a política curricular na instituição escolar, a leitura nunca será fidedigna ao que o texto busca propor, sempre há escapes e vazamentos na tradução que não podem ser contidos. Uso o termo implementar entre aspas pois, ao compreender o contexto da escola enquanto espaço de produção política, não considero que o texto político é criado e, depois, implementado nas escolas, como discutido anteriormente.

Stephen Ball possui grande contribuição para este pensamento nos estudos das políticas curriculares no Brasil, ao desenvolver seu trabalho do ciclo contínuo de políticas em parceria com Richard Bowe (1992). Os autores defendem que “qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal” (*apud* LOPES E MACEDO, 2011, p. 246). Portanto, em sua teoria desenvolvem que as políticas são produzidas em um ciclo contínuo, formada por três diferentes contextos: contexto de influência, contexto de produção do texto político e contexto da prática.

O contexto de influência é considerado como o espaço onde há luta dos grupos de interesse nos discursos políticos, de onde os princípios que orientam a formação política são oriundos. A este contexto, estariam ligados os partidos políticos, esferas do governo, grupos privados, agências multilaterais, comunidades disciplinares, e institucionais e sujeitos oriundos

de intercâmbios diversos, que corroboram para a propagação de algumas ideias (LOPES E MACEDO, 2011).

O contexto de produção do texto político, por sua vez, busca a representação (nem sempre possível) da política para as escolas e sociedade em geral. Este contexto envolve agências executivas e legislativas, que legislam regulamentações e outros documentos. Mainardes (2006) ao explicar sobre este contexto, destaca que “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (p. 52). Portanto, embora o contexto de influência tenha associação direta com o contexto de produção do texto político, esta é uma relação de disputas e negociações.

Por fim, o contexto da prática é considerado um contexto onde os textos produzidos nos contextos anteriores são recriados e interpretados em múltiplas leituras. Considera-se que o âmbito escolar é composto por diferentes experiências, histórias e paradigmas pedagógicos e disciplinares, que podem favorecer ou inibir mudanças. Neste contexto, os diferentes discursos que circulam negociam com os discursos das políticas, hibridizando-os (LOPES E MACEDO, 2011). Ball e Bowe destacam que este não é um espaço de implementação, pois

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Posteriormente, Ball (1994) acrescenta à discussão os contextos de resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. No contexto de resultados, o autor preocupa-se com a ideia de que a política possui impactos e que estes precisam ser pensados em seus efeitos gerais e específicos, considerando as desigualdades existentes. Já o contexto de estratégia política envolve identificar ações para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas (ibidem).

Os autores (BOWE E BALL, 1992; BALL, 1994) preocupam-se em comunicar que os contextos não possuem relação sequencial ou temporal, mas estão interligados e são contínuos. “Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p.50). Sendo assim, ressaltam que os

profissionais que atuam nas escolas também participam dos contextos de produção das políticas e dos demais contextos, destacando o intuito de superar os binarismos proposta X prática e proposta X implementação que o ciclo de políticas propõe.

Diante deste cenário, as contribuições de Ball e Bowe são significativas nos estudos curriculares do Brasil. Todavia, Lopes e Macedo (2011) discutem que Ball não supera os dualismos que a própria abordagem do ciclo de políticas propõe, pois em seus estudos ainda apresenta certo destaque ao contexto de influência em detrimento aos demais contextos. Com essa ressalva, considera-se a incorporação dos estudos da teoria do discurso de Ernesto Laclau para aprofundamento teórico sobre as políticas de currículo, segundo as autoras, com a compreensão do discurso como uma estrutura descentrada, com reestruturações provisórias e contingentes.

Não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extradiscursivo, não existe, pois sempre há um excesso, de sentido a ser simbolizado, algo do que não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes. Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação (LOPES E MACEDO, 2011, p. 253).

Embora as discussões do ciclo de políticas, de Ball e Bowe, e da teoria do discurso, de Laclau não sejam o foco deste trabalho, considero que tais estudos possuem valiosa contribuição para os estudos do currículo no Brasil. Inspirada nessas discussões, leio a política como em constante processo de produção compreendendo que esta será sempre traduzida em diferentes esferas, sendo impossível uma leitura fidedigna, mas movimentos tradutórios que constituem o próprio fazer político.

Bhabha aborda o processo de tradução como “a abertura de um novo lugar cultural e político” (2013, p. 68). Ainda que se pretenda fixar tal qual foi pensado, a alteridade é precedente, tensiona o limite. A tradução, para o autor, é pensada na não fixação de sentidos, mas como a ambivalência de todo significante e a não existência de um sentido único e fundante, a ser encontrado. O processo de tradução chama atenção para as negociações e tensões que perpassam a formação discursiva.

Para Dias, Abreu e Lopes (2015) investigar políticas é também investigar as demandas que são postas em jogo na disputa política, compreendendo que ao mesmo tempo que estas demandas são hibridizadas, elas também se tornam parte de um discurso hegemônico. “Ou seja, ao mesmo tempo em que são articulados na constituição de um dado discurso, que, de forma contingente e provisória, fixa determinados sentidos e significados em uma representação da política” (p. 1). A política, pensada enquanto discurso, está em constante movimento de

produção e, por isso, não é fixa ou permanente, mas uma articulação discursiva, envolta em relações de poder e luta por significação (ibidem). Portanto, concordo com a defesa de Lopes (2012), ao pensar as políticas de currículo:

(...) defendo que os textos das políticas de currículo só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma dada articulação hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que provisoriamente, determinadas significações (LOPES, 2012, p. 706).

Nesta disputa por significação, alguns discursos ganham maior legitimidade em relação a outros, mas sempre de forma provisória, uma vez que a disputa movimenta o jogo político, tensionando a pretendida (e inalcançável) estabilidade. No entanto, apesar da impossibilidade de controle absoluto, a regulação produz efeitos que precisam ser pensados.

Com isso, percebo o significante nacional nas políticas curriculares como marco regulatório (FRANGELLA, 2018), que visa a criação de um currículo único e, neste ensejo, marca o anseio por uma possível identidade nacional. Ao defender o currículo como prática discursiva, não nego a busca por normatividade, pois compreendo que decisões e fechamentos fazem parte do jogo político, mas defendo que qualquer fechamento será sempre provisório e decisões negociadas constantemente. Devido as articulações e negociações que constituem o jogo político, as políticas estão sempre em movimento. Sendo assim, me coloco contrária a toda tentativa de fechamento que se pretenda universal e permanente, com vistas a construção de um currículo único para alfabetização.

1.1 Perspectiva pós-estrutural nos estudos curriculares

Ao pensar a ideia de abordar os referenciais teórico-metodológicos que orientam esta pesquisa, busco desenvolver este trabalho pautada em uma perspectiva pós-estrutural, visando compreender como esta perspectiva me ajuda a pensar a pesquisa educacional no campo curricular. De antemão, compreendo que o pós-estruturalismo não oferece um manual de realização da pesquisa, mas permite ampliar a leitura das políticas curriculares e, por conseguinte, as possibilidades de significação metodológicas.

Busco, portanto, operar em uma postura desconstrutiva (DERRIDA, 1973;2005) e ampliar as possibilidades de significação. Derrida (2005) ao trocar cartas com seu “amigo japonês” (como intitula o autor na carta) discute sobre a possibilidade de tradução para o japonês do termo desconstrução e assume sua dificuldade na tarefa pois, questiona o autor: “O que a desconstrução não é? Ou melhor, o que não deveria ser?” (DERRIDA, 2005, p. 19). O

autor retoma o movimento pelo qual passou a utilizar o termo no francês, deixando explícito que nem em sua língua há uma significação clara para este.

A escolha de Derrida pela palavra desconstrução se dá pelo desejo de tradução e adaptação das palavras alemães “*Destruktion*” ou “*Abbau*”, utilizadas por Heidegger, que significava uma operação relativa a estrutura. Entretanto, no francês, o termo *destruction* implicava a destruição, aniquilação, que não se aproximava do que propunha Heidegger. Assim, Derrida encontra na palavra desconstrução maior aproximação com as ideias que buscava se aproximar. No entanto, as definições encontradas não dariam conta do que da “totalidade do que a desconstrução pode pretender em sua ambição mais radical” (p. 21).

Entende-se que a desconstrução não é um método ou sequer uma metodologia de leitura e interpretação, também não pode ser considerada como um ato ou uma operação, pois não é passiva e não diz respeito a um sujeito que teria a iniciativa de aplica-la a um objeto ou um texto. Derrida diz que a desconstrução é um acontecimento que não espera deliberação, a consciência ou a organização do sujeito. Portanto, ao tentar ajudar em sua tradução, só é possível multiplicar as dificuldades. Sendo assim, a desconstrução seria também a “impossível tarefa do tradutor”, que Benjamin (2008) discute, pois, a dificuldade em definir ou traduzir se dá no entendimento que toda tradução implica significações e articulações são também desconstruídas.

O objetivo é colocar em questão a unidade “palavra”, questionando a significação que lhe é atribuída sob a forma nominal. Defende o autor que são somente discursos (ou uma escritura) que pode suprir a incapacidade da palavra de bastar a um pensamento. A palavra desconstrução, tal como qualquer outra, está inscrita em uma cadeia de substituições possíveis, de um contexto. É, ainda, uma palavra substituível em uma cadeia de substituições, as quais o autor exemplifica: escritura, traço, *différance*, suplemento, hímen, *pharmakon*, margem, encantamento, *parergon*, etc.

Peters (2000) defende que o pós-estruturalismo deve ser pensado como um movimento de pensamento, “uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (p.29), uma vez que não há um conjunto de pressupostos partilhados para pensar esta perspectiva, mas diferentes pensamentos e discursos que o englobam. O autor ressalta seu caráter não homogêneo, que abarca uma série de discussões, de diferentes campos de estudo e diferentes correntes de pensamento. Willians (2005) destaca que a influência do pós-estruturalismo ultrapassa a filosofia, atingindo outros campos como a literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia. Entende-se que os pensadores pós-estruturais têm em comum a tendência a problematizar os essencialismos e binarismos.

Bennington (2010, p. 166) discute que o próprio termo já pleiteia questões mais complexas de tempo e de história. Refletir sobre o próprio termo evita a traição: o pós, comumente compreendido como aquele que vem depois, como se pudesse ser estabelecida uma sequência a uma teoria já superada, nega sua posição de superação. O conceito de tempo linear é rompido, concentrando a discussão em uma temporalidade disjuntiva. O prefixo que indica posterioridade confunde a estabilidade temporal do significante.

Neste sentido, o pós-estruturalismo não busca a superação total, mas retoma discursos do estruturalismo, para questioná-lo a partir de seu interior. Apresenta, ainda, algumas afinidades com o estruturalismo, como suspeitar de um sujeito consciente e autônomo e negar a verdade como correspondência exata com a realidade (PETERS, 2000), apesar de encontrarem respostas diferentes para tais suspeitas.

Não se busca, neste sentido, uma evolução do estruturalismo ou sua negação. Mas, como explica Lopes (2013, p.11), trata-se de interroga-lo:

Ser «pós» algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados. Essa reconfiguração pode ser correlacionada à própria desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola de pensamento (LOPES, 2013, p.11).

Lopes (2013) discute que é possível perceber certa preponderância dos estudos pós-críticos no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), onde estão reunidas lideranças do campo curricular no Brasil. Entretanto, a investigação em torno de artigos, dissertações e teses, poderia explicar um resultado diferente, com maior presença da teoria crítica. Neste contexto, a autora supõe que: “cada vez mais esse pensamento é interpelado pelas reflexões pós-críticas, negocia o seu espaço político-acadêmico com tais reflexões, por vezes gerando híbridos teóricos” (p. 8).

Em 2016, a revista *Currículo Sem Fronteiras*⁶ publicou um dossiê intitulado “Perspectivas teóricas de pesquisas em Currículo⁷”, organizado por Marlucy Alves Paraíso e Sandra Kretli da Silva, com vistas a discutir as diferentes abordagens teóricas e experimentações metodológicas nas pesquisas curriculares. Ressalta-se que este é um campo

⁶ A revista *Currículo sem Fronteiras* é uma publicação quadrimestral, que possui 20 anos de existência e se anuncia como: “ (...) pretende ser um espaço para a discussão de uma educação crítica e emancipatória, reforçando o diálogo entre os países de Língua Portuguesa”. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em 02/06/2020.

⁷ O dossiê faz parte dos números temáticos organizados pela Associação Brasileira de Currículos (ABdC).

aberto as articulações das diferentes áreas, trabalhando com contribuições teóricas advindas da pedagogia, da teoria literária, da sociologia, filosofia, antropologia, estudos feministas e de gênero, do pensamento queer, estudos culturais, étnicos e raciais, pós-coloniais, dentre outros (PARAÍSO E SILVA, 2016).

O dossiê é composto por 10 artigos, que possuem como principais referências os autores Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guatarri, Michel de Certeau, Guacira Louro, Marlucy Paraíso, Tomaz Tadeu da Silva, Thomas Popekwitz, Stuart Hall, Homi Bhabha, Jaques Derrida, Alice Lopes e Elizabeth Macedo, dentre outros. Além da variedade de autores utilizados, as organizadoras do dossiê relatam que os próprios modos de trabalhar e operar com essas teorias nos estudos curriculares também são diversos, sendo esta uma riqueza do campo. No entanto, é notável o predomínio de autores da teoria pós-crítica nas discussões.

Paraíso e Silva (2016) expressam, no texto de apresentação do dossiê acima citado, o desejo de que a seção temática pudesse conter um maior número de estudos, abordagens e artigos. Apesar do exposto desejo, reconhecem a impossibilidade de uma seção temática (seja esta ou qualquer outra) abranger a totalidade de experimentações teóricas que vêm sendo desenvolvidas nos estudos curriculares do Brasil. A limitação no número de artigos não impede, ademais, que uma variedade de discursos tenha circulado nos diferentes textos, movimentando o jogo de significação, como defendem as autoras, ao destacar a importância desta discussão no atual momento político brasileiro:

Entendemos que esta seção temática é organizada e divulgada em um momento político bastante complexo e difícil de aceitar e enfrentar no Brasil. Momento este em que vemos a educação e os currículos serem bombardeados com inúmeras ações, projetos de leis, Proposta de Emenda Constitucional, medida provisória e inúmeros projetos e programas de desmonte dos direitos já conquistados, de retrocessos no que pensávamos já termos garantido e de tentativas de controle das escolas, dos currículos e dos/as professores/as. Entendemos que o pensamento educacional e curricular precisa, mais do que nunca, estar ativo, rico, nômade e potente para inventarmos chaves de leitura da conjuntura e criarmos estratégias de lutas, ações e resistências que nos façam movimentar o pensamento e nos movimentar, sair do lugar e criar saídas para os currículos e a educação nestes tempos difíceis que vivemos (PARAÍSO E SILVA, 2016, p. 381).

Lopes e Macedo (2011) destacam que mais radicalmente do que as demais perspectivas teóricas, não se pode falar em um único pós-estruturalismo. Neste sentido, a menção a “abordagens pós-estruturais do currículo” (p. 37) pode ser considerada como uma ficção facilitadora do diálogo, mas é preciso destacar que não é um campo homogêneo.

É válido salientar que, de acordo com levantamento realizado por Macedo e Ranniery (2018), no Brasil, o pós-estruturalismo é sobretudo ligado ao campo curricular. Isso se dá devido a longos anos de pesquisas no campo, em que “sua força desarrumadora e criativa”

ganha influência, embora frequentemente hibridizada. Apesar do crescimento dos estudos curriculares pós-estruturais, os autores apontam que ainda é comum nos trabalhos a naturalização da existência de uma realidade que pode ser investigada e acessada através da observação e diálogos, ainda que se discuta sobre a possibilidade de representação fidedigna à realidade (ibidem).

O movimento pós-estrutural apresenta como maior afastamento do estruturalismo o rompimento com as dicotomias fundadoras e a pretensão de identificar as estruturas as quais se baseiam na fixação de identidades que legitimam determinados grupos sociais em detrimento de outros, em uma posição binária que possibilitam exclusões (PETERS, 2000). É “por dentro” do estruturalismo, que o pós-estruturalismo o questiona.

Uma das grandes críticas feitas ao pós-estruturalismo se concentra na acusação de que o mesmo ignora a existência da realidade, “aquela que os olhos podem ver”. Em um discurso histórico, a realidade é vista como totalidade ordenada e coerente, como um dado através do qual pode-se acessar a verdade, a origem, o determinismo. Esta concepção considera o real como independente da linguagem, logo, é a realidade que produz a linguagem.

Lopes (2013) discute que os estudos “pós” compreendem a realidade como mediada pela linguagem. Desta forma, a realidade é tida como descentrada e desestruturada, uma vez que não há estruturas fixas que formem de maneira definitiva o que será compreendido como realidade, sendo qualquer fechamento sempre provisório e contingente. Oliveira e Frangella (2017) explicam que reconhecer a realidade como construção discursiva não significa negar a materialidade dos objetos, mas na compreensão que a interação com o objeto só se dá mediada pelo discurso. É no discurso que os sentidos são produzidos.

Portanto, não se trata da negação da realidade, mas o enfoque que aquilo ao qual chamamos de realidade está envolvido em um jogo de práticas discursivas que possibilitam sua significação, sempre um processo cultural. Como afirma Derrida:

O que eu chamo de ‘texto’ implica todas as estruturas ditas ‘reais’, ‘econômicas’, ‘históricas’, socioinstitucionais, em suma, todos os referenciais possíveis. Outro modo de recordar, uma vez ainda, que não há extra-texto. Isso não quer dizer que todos os referenciais estão suspensos, negados ou encerrados num livro, como se finge ou se tem a ingenuidade de acreditar e acusar-me. Mas isso quer dizer que todo referencial, toda realidade tem a estrutura de um traço diferencial e só podemos nos reportar a esse real numa experiência interpretativa (*apud* Duque-Estrada, 2004, p. 49).

Negando a realidade como algo inerte, compreende-se o texto não como a representação de uma realidade exterior, da qual se pode distanciar para então acessá-la e, no entanto, percebe-se um interstício entre o significante e o significado. Os estudos pós-estruturais não compreendem a existência de uma relação direta entre significante e significado, como previa

o estruturalismo, onde – por exemplo – o significante “casa” representaria automaticamente o significado de uma moradia. Ao compreender que a realidade é produzida discursivamente, este mesmo significado pode ter uma série de significados distintos que diferem da ideia de moradia, refutando a relação direta entre significante e significado.

O texto, portanto, não é uma representação da realidade, pois os sentidos são produzidos neste interstício que não pode ser previsto, localizado ou estabelecido. O espaço intersticial é discursivo, um processo de produção de significados, sem se tratar de uma relação binária (ainda que diferencial) ou relacional. Nos termos de Bhabha (2013), um entre-lugar ou, como chama Macedo (2017b) o portão da escola.

O entre-lugar, para Bhabha (2013) é um espaço fronteiro, não localizável, onde ocorre um encontro com o novo, não é uma continuidade do passado-presente-futuro, nem um dentro e fora, pois não se trata da simples junção de dois espaços, para daí surgir um terceiro espaço⁸. É um terreno de emergência dos sujeitos, de negociações, não habitável, onde a diferença emerge.

Não é possível viver suspenso aí nesse entre-lugar, mas não é preciso olhá-lo como se ele não existisse só porque ele é demais para nós. A prudência talvez nos tenha aprisionado num mundo planejado de opostos em que os portões não são lugares para se estar. Eles delimitam espaços, podem ser cruzados sem que percam sua função de limite, mas não podem ser habitados. Quando pensamos que vivemos no limite, estamos, em geral, um pouquinho antes do limite, costeando o portão, seja ainda de dentro do pátio da escola, seja da calçada antes da entrada (MACEDO, 2017b, p.19).

Acreditar na realidade como já posta, nos levaria a pensar o currículo enquanto organização – prévia ou não – dos conteúdos tidos como mais importantes a serem apreendidos pelos alunos, tendo total controle da interpretação e significação e bloqueando, como salientam Lopes e Borges (2017), o fluxo de sentidos na política curricular. Por sua vez, compreender a realidade enquanto discursivamente produzida alerta para a impossibilidade de reprodução, nega a escola como lugar de acessar a verdade, de forma mecânica e calculável. Se defendemos a impossibilidade de alcançar a verdade, ao fechamento, o que temos é somente a oportunidade de produzir novos sentidos e negociar tantos outros possíveis.

A discussão em torno da realidade se faz importante para o pós-estruturalismo pois envolve outro conceito que lhe é caro e desencadeia uma série de outras discussões importantes para o campo: a ideia de origem. Ainda no historicismo, há a crença na existência de um começo, “um ponto de origem a partir do qual todo o passado de uma cultura pode ser visto como se fosse um processo linear e coerente” (SOUZA, 2014, s/p.).

⁸ Bhabha (2013) ora utiliza o termo entre-lugar, ora utiliza o termo terceiro espaço. Compreendo, em minha leitura, que ambos se tratam deste lugar não rastreável e contingente que o autor busca discutir ao longo de suas obras.

Se compreendemos, em uma perspectiva pós-estrutural, que tudo se dá através do jogo da linguagem, podemos perceber que a origem é forjada discursivamente. Não há um ato inaugural que precede, somente projeções do que se supõe derivar do que chamamos de origem. Assim, ao tentar alcançar a origem de determinado discurso, nos encontramos com uma cadeia infinita, onde podemos perceber somente seus rastros, nunca um começo primordial.

A discussão de origem ganha certo destaque nas discussões de Derrida, que, ao realizar uma leitura discursiva da ideia de origem, subverte o sentido do tempo, pois a origem deixa de ser algo que ocorreu no passado, para ser produzida a partir do momento que veio no presente, sua existência é textual (WILLIAMS, 2005), não é possível rastreá-la. Bhabha (2013) discute que a busca da origem evoca o passado como signo fiel de uma memória histórica que, em nome da tradição cultural, se faz como uma estratégia de representação da autoridade colonial.

Nos estudos de Derrida a discussão da origem está intimamente ligada com a tradução. Siscar (2012) argumenta que a tradução é vista – tradicionalmente – como a transferência de significados; transferir sentidos de uma língua para outra ou de um sistema de signos para outro, por exemplo. Entretanto, nesse movimento, aquilo que poderia ser compreendido como o acontecimento original se perde.

Cabe destacar que a tradução não é a transferência entre idiomas ou de transferência dentro de uma mesma língua. “A tradução constitui, por assim dizer, uma *passagem* ao discurso – que é o elemento no qual nos encontramos” (SISCAR, 2012, p. 153).

A teoria da tradução defende, portanto, que o texto ou sentido original não existem sem uma leitura anterior, logo, é o próprio ato de tradução que cria o original, que produz sentidos:

Não haveria texto ou sentido original antes de uma leitura. Aquilo que chamamos de original se estabelece e se modula segundo as diversas interpretações de um texto, que dessa maneira perde qualquer essência ou significado intrínsecos. O sentido original é o sentido que lhe atribui um leitor ou uma determinada situação interpretativa, um determinado contexto de leitura. O argumento pode ser resumido da seguinte maneira: não existe original *antes* de sua tradução, é a tradução que, de alguma maneira, *cria* seu original (SISCAR, 2012, p. 168-169, grifos do autor).

O autor argumenta que o problema da tradução não é um problema do original, mas um problema de origem. A origem seria a busca por um ato inaugural, um núcleo fundador, que não existe antes da leitura e nem posterior a ela. Esta é a lógica da tradução (ibidem).

Me apropriando desta discussão para os estudos do significante “nação”, o termo origem se faz caro. A origem da nação visa marcar sua essência, um centro de onde provém sua significação, a soberania da nação. A ideia de nação engloba a ideia de uma origem partilhada, além de outras noções como território, fronteira, etc. Appadurai (1996) discute que o Estado-nação moderno não nasce mais de fatos naturais (aos quais estariam ligados a ideia de origem

como ato inaugural), mas de um produto cultural essencial, um produto de imaginação coletiva. O autor explica que os nacionalismos modernos se fortalecem através de comunidades de cidadãos que partilham experiências coletivas, não sendo uma relação de subordinação, mas do compartilhamento de leituras, dentre quais o autor cita livros, panfletos, jornais, mapas e outros, como televisão e cinema, que contribuem para que os atores sociais imaginem sua pertença a uma sociedade nacional.

Em diálogo com Appadurai (1996), compreendo que dentre os diferentes discursos a contribuir com o que o autor chama de “produto da imaginação coletiva” estão as políticas curriculares nacionais que mobilizam – no âmbito da educação – a formulação de um currículo único no ensejo por um sujeito nacional. Assim, ganha força a busca por uma centralização curricular e a aposta em pactos federativos em prol de uma educação de qualidade como direito de todos. Concomitante ao período político onde o discurso nacionalista se faz exacerbado, o discurso do nacional se fortalece como um todo comum. O desejo de uma educação para todos, é traduzido – em algumas políticas – como a *mesma* educação para todos e o *mesmo currículo* para todos, sem que sejam consideradas as singularidades de cada espaços-tempo e atores sociais.

Dada a impossibilidade de chegar a uma compreensão final, limitada do que vem a ser o currículo, dialogo com SILVA (2019) ao pensar a pesquisa curricular enquanto uma série de ficções. Isso não significa, contudo, que ela seja uma fuga da realidade, ou total relativismo. Mas, por entender sua complexidade, percebe-se que qualquer tentativa de fechamento para os sentidos da pesquisa é sempre redutiva, infiel e provisória. Ficcional, portanto, pois não se pretende enquanto verdade fixada, sendo somente mais uma das tantas reflexões possíveis. Assumindo, assim, a não-transparência da escrita, sem dispensar a alteridade (RANNIERY, 2018).

Essa colocação corrobora com a discussão pós-estrutural enquanto ruptura do senso seguro de significados (WILLIANS, 2005), ao buscar desconstruir uma determinada referência na linguagem, abrindo suas possibilidades de significar. Nas políticas curriculares, percebo que ainda existe determinada resistência a esta abertura, visto que há uma busca incessante em torno da verdade.

Em estudo recente, Silva (2019) discutiu o trabalho de sua tese de Doutorado enquanto uma ficção, assumindo que existem outras possibilidades para encaminhar a temática, as quais encenava, que lhe trariam outras significações. Nesse percurso, o mesmo recebeu indagações – as quais discutiu em um *post scriptum* da tese – da banca de defesa sobre “O que cabe numa tese? ”, uma vez que um dos membros teve dificuldade de discernir o que seria ou não ficção na tese.

Este questionamento realizado pela banca carrega uma tradição do trabalho acadêmico enquanto busca por retratar uma realidade e, assim, posicionar uma verdade, uma normatização. O autor discute que estas indagações refletem sobre o fato da não compreensão do campo de pesquisa como realidade, como dado e do trabalho enquanto descrição densa e totalitária deste real, soarem como um fluxo marginal e apolítico. Em discordância, defende que “Fazer política também perpassa compor ficções, sendo potente no diálogo entre ficções de ‘verdades’ polarizadas, que desejam normatizar currículos e subjetividades” (SILVA, 2019, p. 137).

Como alertam Macedo e Ranniery (2018) ainda é forte a ideia de que há uma realidade que pode ser investigada, que com a observação ou conversas com determinados sujeitos, seria possível uma representação dessa realidade, mesmo quando ela é posta em questão, “um realismo que nunca conseguimos abandonar por completo” (MACEDO; VEIGA-NETO, 2008). Este alerta nos ajuda a pensar sobre as indagações feitas ao trabalho de Silva (2019). Neste ensejo, assumo que esse trabalho não se pretende enquanto retrato de uma realidade dada nas políticas, mas discussão da significação nos discursos em que as políticas nacionais são pensadas.

No entanto, apesar de não buscar retratar a realidade (uma vez que a existência da realidade é questionada nesta perspectiva), o pós-estruturalismo não defende um total relativismo, pois não se trata de uma recusa total por fechamentos. Entretanto, compreende-se que todo e qualquer fechamento se dá em um jogo discursivo, permeado por relações de poder, onde determinadas significações ganham maior legitimidade, em detrimento de outras. Neste processo de negociação, as significações não se findam, logo, o jogo não cessa. Acordos podem ser feitos, produzindo fechamentos provisórios, que não serão tidos como fixos e nem eternos.

No que concerne ao currículo, defende-se que o mesmo deve ser aberto as significações, não sendo esta uma recusa a toda e qualquer política curricular, mas o entendimento de que por até mesmo a política melhor formulada e com ampla participação não dará conta de retratar e representar ao todo e para sempre. Por isso, o currículo está em constante produção.

Na defesa de que o currículo está em constante produção, os estudos pós-estruturais no campo curricular se afastam da ideia de normatização, como tentativa de fixar uma norma única para determinado sentido, visto que a estrutura nunca está totalmente estruturada, sempre há deslocamentos. Portanto, a ideia de normatividade é mais utilizada, por compreender a norma em funcionamento, em constante atividade, mesmo que acordos sejam feitos. A significação se mantém aberta a disputa.

Ao trazer essa discussão, acredito que ela escancara a resistência a pensar o currículo enquanto aberto as significações possíveis, mostrando uma tradição onde a política é pensada, contudo, enquanto fechamento de um sentido único. Nas políticas curriculares nacionais, por sua vez,

este movimento é observado com um forte crescimento de pactos, bases e guias para formulação e “implementação” do currículo.

Retomo a Willians (2005) que compreende o pós-estruturalismo como uma tentativa cuidadosa de mostrar a complexidade da realidade e dos problemas que afligem a vida, uma aventura política que se faz um convite a experimentar os modos de pensar a diferença, para a defesa de pensar o currículo por uma perspectiva pós-estrutural como alternativa para manter aberto o campo das significações e o diálogo. Não significa, portanto, negar qualquer outra possibilidade de significar o que vem a ser currículo, escola, conhecimento, dentre outros significantes importantes ao campo, mas compreender que há diferentes formas de significar que não se anulam, mas devem estar em constante debate. A luta pela significação é constante e produtiva, envolve disputas e negociações.

A discussão da perspectiva pós-estrutural realizada neste capítulo, se dá instigada pela colocação realizada por Macedo (2017a), que provoca: “Esta é a tarefa de uma teoria curricular comprometida com a alteridade, por em questão os seus próprios fundamentos” (p. 550). Em outro momento, Macedo (2017b) discorre sobre o compromisso da teoria:

Assumo que o compromisso da teoria (responsável) é nos levar de novo àquele portão, quando nossas certezas estavam em suspenso, e restava o medo e a excitação de estar cara a cara com aquilo que só seria conhecido depois de passado. Imprevisível, não porque o contrário do que conhecíamos, mas porque algo impensável, verdadeiramente, completamente diferente (p.26).

Macedo (2017a; 2017b) nos coloca como compromisso teórico o questionamento das certezas, produzindo significações constantes. Ao assumir uma postura desconstrutiva, resalto a negação de binarismos na busca por compreender a significação do nacional nas políticas curriculares. Compreendo, então, a discussão teórica como ação política, tendo em vista que ambos são eventos discursivos que não se dão dissociados. Tomando o pós-estruturalismo como ação política, é que mergulho em sua discussão para realizar a leitura das políticas nacionais.

Portanto, com intuito de participar da luta pela significação da nação nas políticas curriculares do Brasil, busco colocar em suspenso também o entendimento do significante nação – comumente compreendido como um todo unificado. Para tal, no capítulo que se segue realizo uma leitura de diferentes discursos em torno da constituição da nação brasileira, um diálogo com a história e seus deslocamentos. Neste caminho, dialogo com Bhabha (2013) e Appadurai (1996) que me ajudam a questionar a construção da nação ligada a ideia de uma origem determinante, propondo uma leitura da nação enquanto narração que ocorre em uma dupla temporalidade.

2 GIGANTE PELA PRÓPRIA NATUREZA? O SIGNIFICANTE NAÇÃO E SEUS DESLOCAMENTOS

Como se deve escrever a história do Brasil⁹? Como abordar a questão da nação? Dou início a este capítulo com questões que me faço ao encarar a dificuldade de sua escrita, dividida em ser uma professora de anos iniciais do Ensino Fundamental que deu aulas de história contando-a a partir de “fatos” amplamente conhecidos, separados por uma temporalidade linear e uma pesquisadora que, em diálogo com um aporte pós-estrutural, vem questionando o uso do significante nacional nas políticas curriculares e seus possíveis desdobramentos. É nessa dupla inscrição que apresento este capítulo.

Desde muito cedo, nas escolas, começamos a estudar sobre a História do Brasil. Aprendemos sobre os indígenas que aqui viviam, comemoramos o dia 19 de abril, chamado dia dos índios, pintando nossas crianças de tinta guache vermelha e as enfeitamos com penas. Somos convocados a decorar os nomes de “quem descobriu o Brasil”, a qual país pertencia e até mesmo sobre aquele que escreveu uma carta descrevendo ao rei de Portugal como era o país e seus habitantes.

Assim, o Brasil é conhecido através dos registros feitos por colonizadores. Uma história que é amplamente reproduzida e reafirmada, com ênfase a uma temporalidade linear sobre seus atores e acontecimentos, até nos constituirmos enquanto país e daí em diante. No entanto, essa história é cara. Há um debate conciso sobre uma “verdadeira” história do Brasil, sobre fatores que teriam sido distorcidos ou omitidos. Afinal, como o Brasil se constitui enquanto nação? No discurso escolar homogêneo, aprendemos que a construção do Brasil-nação se dá após 1822, com a independência do país. A partir daí, inicia-se um projeto de identidade nacional, buscando um conjunto de sentimentos em comum, baseado em traços étnicos e/ou culturais, para que aqueles indivíduos que ali habitavam se sentissem integrantes de uma sociedade, de um só país.

São muitas as narrativas sobre a constituição da nação brasileira, as quais buscarei abordar neste capítulo. Não pretendo dar conta de toda complexidade do tema, tamanha sua amplitude, mas abordar alguns destes discursos, que – de diferentes formas – buscam construir uma narração para a nação e, por conseguinte, me ajudam a refutar o nacional enquanto característica natural, sem obedecer a uma ordem cronológica histórica, já que a temporalidade é uma das questões que pretendo questionar.

⁹ Este questionamento inspira-se na afirmação da obra de Von Martius (1844), na qual lança mão de algumas ideias que julga importante para escrita da história brasileira.

Um dos pensamentos de maior circulação sobre a temática se dá com as discussões de Benedict Anderson (2008) que defende a nação enquanto “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (p.32). Imaginada pois, mesmo que a menor delas, não é cabível de ser conhecida em sua totalidade, mas ainda assim se imaginam como comuns. É concebida como comunidade por invocar uma certa camaradagem horizontal, apesar das desigualdades existentes. Ainda assim, são imaginadas, se constituem como objeto de desejo e projeção, “fazem sentido para a alma” (p.10).

A organização nacional pautada no “mito da origem” alimenta uma crença de pertencimento linguístico e cultural, uma comunidade que se forma em uma base territorial determinada por dentro de suas fronteiras. Milstein (2007) argumenta que sobre essa totalidade – aparentemente homogênea – as diferenças de classe, etnia, região, gênero, dentre outras, são relativizadas.

O pensador destaca-se por apresentar uma ruptura com uma ideia essencialista da nação, exclamando sua não naturalidade e instabilidade. Portanto, é soberana por criar um imaginário de pertencimento comum, mas ao mesmo tempo é limitada, pois apresenta fronteiras finitas. Neste contexto, defende ser por meio de um material impresso que a nação se constitui enquanto comunidade sólida, corroborando para a construção coletiva de um “nós”, comum e identificado.

A obra de Benedict Anderson (2008), intitulada “Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo”, em sua edição brasileira, possui prefácio escrito pela historiadora e socióloga Lilia M. Schwarcz. Junto a Heloisa M. Starling, a autora é responsável pelo livro “Brasil: uma biografia”, publicado em 2015. No livro, as autoras buscam outro discurso sobre a história do Brasil, desde a “descoberta de um Novo Mundo”, desconhecido nos mapas da época, até os tempos atuais, onde encontra-se “no caminho da democracia”. No decorrer da discussão, fogem dos tradicionais fatos e datas através dos quais foram estabelecidos a história hegemônica. Para além de um outro escrito sobre a história do Brasil, são abordadas as incongruências e convergências que envolvem a construção da nação brasileira.

Schwarcz e Starling (2015) discutem que nossa história enquanto país é mestiça, pois apresenta respostas múltiplas e ambivalentes, é “um híbrido capaz de agenciar diversas formas de memória” (p. 14). A mestiçagem, para as autoras, não prevê somente a mistura, mas uma clara separação de classes e cores sociais:

Se a fronteira da cor é de fato porosa entre nós, e não nos reconhecemos por critérios só biológicos; se no país a inclusão cultural é uma realidade e se expressa em tantas manifestações que o singularizam – a capoeira, o candomblé, o samba, o futebol; se nossa música e nossa cultura são mestiças em sua origem e particularidade, não há como esquecer também os tantos processos de exclusão social (p. 15).

Nesta discussão, afirmam que a mestiçagem virou uma forma de representação nacional, uma vez que a diversidade cultural – marcada pela separação, mas também pela mistura – nos faz híbridas de tantas experiências, ritmos, artes, esportes, aromas, culinárias e literaturas mistas. A ambiguidade de ser e não ser é considerada mais produtiva do que um punhado de imagens oficiais congeladas.

Diante das ambivalências e contrastes sob as quais o Brasil se desenvolve, Schwarcz e Starling (2015) defendem que a história do Brasil não cabe em um livro, “até porque não há nação cuja história possa ser contada de forma linear, progressiva, ou mesmo de uma só maneira” (p. 19).

Disputando sentidos sobre a formação da nação brasileira, o sociólogo Jessé de Souza¹⁰ (2017a) problematiza que a atual crise brasileira é, sobretudo, uma crise de ideias. Antigas ideias que se colocam como herança para buscar camuflar nossos “reais problemas” que se dão, segundo o autor, construídas em outro lugar e por outras forças, que ao serem esquecidas conseguem melhor exercer o seu poder real, ao qual Jessé afirma buscar desvelar (p.10).

O autor toma como partida de sua discussão a crise, compreendendo que em momentos de crise qualquer legitimação/homogeneidade perde sua naturalidade, sendo passível de desconstrução, para a construção de novos sentidos. Cabe destacar que o termo desconstrução é utilizado pelo autor como a destruição deste sentido, através da sua crítica, não nos termos de suspensão, como discuto no capítulo anterior com base em Derrida (1973; 2005). Na discussão que proponho, encaro a desconstrução como a postura de desnaturalizar determinados significantes. Para Jessé, a desnaturalização se dá como consequência da crise, que precisa ser substituída por um novo sentido hegemônico, ao qual ele busca disputar, propondo uma reconstrução histórica mais acurada para compreender a realidade atual. Argumenta que a visão dominante que se tem da sociedade foi forjada pelo trabalho de intelectuais.

Para isso, o autor concentra sua discussão em três eixos temáticos: a escravidão, luta de classes e, por fim, o que chama de um diagnóstico acurado do momento atual. Estes eixos estão ligados ao que o sociólogo elenca como as três grandes questões da sociedade: “De onde

¹⁰ O autor faz uma densa crítica ao momento político e a operação Lava-jato. Entretanto, esta pesquisa não objetiva adensar essa temática. A leitura do autor se detém no que concerne a construção da nação brasileira, buscando compreender a crítica realizada pelo mesmo a um discurso hegemônico e naturalizado da nação. Para maior aprofundamento das demais questões trabalhadas por Jessé, recomenda-se a leitura na íntegra de sua obra “A elite do atraso: da escravidão a lava-jato”, publicada em 2017.

viemos? Quem somos? Para onde (provavelmente) vamos? ” (p. 10). É somente respondendo a essas questões, “explicar o Brasil desde o ano zero” (SOUZA, 2017b) que seria possível reconstruir uma totalidade da sociedade brasileira, em um sentido novo e crítico, que Jessé de Souza busca alcançar, ao “forjar uma nova forma de pensar o Brasil, sua história e seus conflitos contemporâneos principais” (p. 29).

No que concerne à escravidão, desloca o discurso sobre a escravidão como “nome”, para compreendê-la enquanto conceito. Esse deslocamento busca compreender como esse conceito cria uma singularidade excludente e perversa, que se perpetua temporalmente por nunca ter sido suficientemente criticada. Ao discutir sobre o racismo, compreende-o não somente em termos de cor da pele, mas sob qualquer forma de hierarquizar indivíduos, classes e países, por legitimarem certa superioridade inata de uns em detrimento de outros, que são inferiorizados. Sendo assim, compreende que “o Brasil ainda é um grande navio negreiro” (SOUZA, 2019, *online*¹¹), comandado por elites internacionais, que ditam as leis.

A luta de classes por privilégios e distinções, por sua vez, é responsável por um padrão histórico nas lutas políticas. Jessé chama atenção para a importância de compreender as classes para além de uma visão economicista, momento ao qual reserva crítica ao Marxismo – para compreendê-las enquanto construção sociocultural, que possui influência afetiva e emocional no comportamento cotidiano. A não compreensão da influência das classes sociais é o que possibilita a criação de um “brasileiro genérico”, que desemboca no famoso “jeitinho brasileiro”.

A responsabilidade pela criação de um sentimento de identidade nacional foi dada a Gilberto Freyre, com vias a criar um sentimento de “orgulho nacional”, criando a ideia de uma cultura única “lusu-brasileira”, onde o brasileiro é desenhado na ambiguidade entre as heranças dos colonizadores e sua singularidade no âmbito das emoções, da hospitalidade. Ao refletir sobre a legitimidade deste desenho, Souza (2017a) defende:

Independentemente da questão se esse conjunto de atributos é verdadeiro ou falso – a identidade nacional não é definida pelo seu valor de verdade e sim por sua eficácia na produção de uma comunidade imaginária que se percebe como singular –, foi Freyre quem sistematizou e literalmente construiu a versão dominante da identidade nacional em um país que, antes dele, não tinha construído nada realmente eficaz nesse sentido (p.22).

Por fim, ao realizar um “diagnóstico acurado do momento atual”, busca libertar as “amarras invisíveis das falsas interpretações críticas” (p.11), para que uma histórica de exclusões e golpes de Estado não sejam mais recorrentes, na esperança de construir “algo

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kx3aAEcq3r4>. Acesso em 31/07/2019.

verdadeiramente novo”. É através de um novo discurso para a construção histórica do país, atribuindo-lhe novos olhares e desfigurando pressupostos, que Jessé acredita que pode construir uma nova narrativa, que dê conta da complexidade política de se pensar a nação.

Cesarino (2017), ao realizar uma leitura de Carvalho (1990), discute que a construção da nação no Brasil se dá com a criação de um novo imaginário social, onde tradições foram inventadas, inspiradas em símbolos anteriores e ignorando os personagens reais para reinventar antigos personagens. Para além da invenção de tradições, está a criação discursiva de um “outro”, a criação de um Estado-nação e, conseqüentemente, de um sujeito nacional.

A formação desse sujeito nacional, sob a égide da mestiçagem das três raças (brancos europeus, indígenas e negros escravizados), conta com colaboração de Gilberto Freyre (2005), ao publicar o livro *Casa grande & Senzala*. Ao pintar a colonização por um viés harmônico, romancista, a incorporação de elementos culturais elaborados pelos escravos como a feijoada, samba e o candomblé aos símbolos nacionais brasileiros busca mascarar a colonização brasileira como um processo mais harmônico (FRY, 1977).

No ensaio “Feijoada e *soul food*”, Peter Fry (1997) compreende que esta incorporação da cultura dos “povos dominados” enquanto símbolo cultural brasileiro, pode ser utilizada como justificativa para amenizar a violência racial da época, não só ocultando o racismo, mas tornando sua denúncia ainda mais problemática. 25 anos depois, Fry (2005) retoma seu texto assumindo grande influência do estudo marxista que se aproximava na época, em fusão com a antropologia social britânica, onde pensava o país como composto por dois atores coletivos e opostos. De um lado, os negros escravizados/povo e de outro os brancos/elite, estanques, cada qual defendendo seus interesses, embora o segundo grupo tivesse em uma escala infinitamente maior nas relações de poder.

Em seu pós-escrito, o autor passa a compreender o país enquanto uma “sociedade em que todos compartilhavam conceitos e premissas culturais básicos” (FRY, 2005, p. 162), se afastando da divisão da sociedade em dois blocos sociais totalmente estanques, onde um grupo oprime e outro é oprimido, mas percebendo que a formação da cultura nacional se dá através da relação entre esses dois grupos, relação essa que se dava por muitas formas de repressão, como também por tipos e momentos de integração social.

Nessa virada, apesar de refutar o tom crítico de seu primeiro ensaio, reitera que mesmo assim ainda é um discurso aceitável e que continua sendo utilizado por grande parte do movimento negro em tempos atuais. Com isso, busca mostrar que “as interpretações vão e voltam, e que a ‘verdade’ fica em algum lugar difícil de achar” (p. 165). Abre, assim, uma fenda

para pensar que a constituição desta sociedade pode ser lida por diferentes atores sociais, de maneiras diferentes e obedecendo a interesses específicos, sendo a verdade algo inalcançável.

Ainda sobre a formação das três raças, Von Martius¹² (1844) escreve um texto intitulado “Como se deve escrever a história do Brasil”. Na obra, ressalta que a atual população se forma da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças. Entretanto, cada uma dessas raças está inscrita sobre um movimento histórico particular, onde os portugueses servem de “essencial motor” (p.31) e os indígenas e negros se inserem como reagentes sobre a raça dominante.

Considera, neste contexto, que o mérito do historiador que escreve a história do país será cada vez maior, quanto mais ele defender os interesses das raças “desamparadas”, sendo este um gesto nobre de justiça. A partir deste argumento, o autor elenca uma série de fatores a serem desenvolvidos de cada uma dessas raças, chamando atenção que a tarefa do historiador não é escrever a história de um só povo, como um conjunto homogêneo, mas de uma nação que se constitui por mesclas de três grupos distintos, mas que está se constituindo em um todo unido. Fato curioso é que em seu texto, apesar de argumentar a favor de maior atenção as classes desamparadas, ao separá-las em 3 seções do texto, há uma grande disparidade em sua atenção: sobre a “raça cor de cobre” escreve 6 páginas, para os portugueses dedica 9 páginas e para a “raça africana” somente dois parágrafos, apresentando não só uma incoerência com sua defesa inicial, mas uma homogeneidade do discurso colonizador no que chamamos de história do Brasil.

Além de selecionar fatos e atores históricos, é chamada atenção para uma responsabilidade que o historiador possui com sua pátria, visto que a história “pode difundir entre os contemporâneos sentimentos e pensamentos do mais nobre patriotismo” (MARTIUS, 1844, p.54). Neste sentido, defende a história enquanto discurso estratégico para despertar em seus leitores o sentimento de amor à pátria. É importante chamar atenção que esse discurso se dá em um período de Brasil Império (1822-1889), época em que são empreendidos os esforços para a formação do Brasil enquanto nação e de uma identidade nacional, com o qual o autor corrobora. O papel da história (como artefato do passado e também do presente, como destaca Martius) não é o único utilizado para a formação de uma história do país enquanto nação unida, observa-se no período a criação dos símbolos nacionais como o hino nacional e, como destaca Carvalho (2014) também a criação de heróis nacionais.

¹² Von Martius foi um médico alemão que chegou ao Brasil em 1817 com a missão de pesquisar sobre a botânica do país. Em 1838, com a formação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, surge o projeto de formular uma história do Brasil, onde a citada tese de Von Martius é desenvolvida e ganha destaque.

José Murilo Carvalho (2005) discute que de 1822 até 1845 pelo menos três imagens da nação foram construídas, sempre sendo construções realizadas pelas elites políticas e intelectuais, que teorizam sobre o povo sem que ele participe da construção da imagem nacional, o que o leva a considerar que estas eram nações apenas imaginadas. Tudo o que haviam eram províncias separadas (o que pode ser visto como um indício dos diferentes levantes por independência em contextos locais), sendo o sentimento de identidade nacional partilhado somente em oposição aos estrangeiros, uma vez que a presença lusitana era forte nas posições de poder, mas isso não era suficiente para definição de uma identidade comum aos habitantes das diferentes regiões (p. 237).

No que concerne ao contexto educacional em específico, é realizada por José Veríssimo (*apud* Carvalho, 2005, p. 240) uma dura crítica a respeito do sistema educacional não incorporar uma temática nacional em seus materiais didáticos, estes que eram – na maioria dos casos – traduzidos de outras línguas ou publicados em Portugal. Em países como Alemanha, França, Estados Unidos e Argentina, pelo contrário, o ensino das disciplinas de geografia e história eram grandes aliados para uma construção nacional.

A disciplina de Geografia, de acordo com Rodrigues (2020, no prelo) foi utilizada em diferentes tempos e maneiras para forjar ideias de uma agenda identitária. Seed (2014) em entrevista a Kalil e Fernandes, afirma que em suas pesquisas descobriu que uma das maneiras da Holanda legitimar sua propriedade sobre o Novo Mundo foi a estratégia territorial de criar um mapa do local, como forma de provar que tinham um conhecimento detalhado do território. Além disso, historicamente o ato de nomeação do território apresentou-se como estratégia de dominação e posse (SCHWARCZ E STARLING, 2018).

Portanto, Carvalho (2005) defende que a nação brasileira é somente uma ficção. No entanto, em 1937, com o governo Vargas, reconhece a redefinição de uma identidade nacional que ocorre de maneira integrada e como programa oficial do governo. No âmbito educacional, a literatura cívica para as crianças se torna uma grande aliada. Entretanto, afirma que ainda hoje não alcançamos uma real democracia, tendo em vista que ela só virá quando a opinião popular se transformar em opinião pública, nacional, com capacidade de opinar e liberdade de escolher. Até lá, é caminhar em águas revoltas (CARVALHO, 2014).

2.1 Uma narração (im)possível?

Concordo com Bennington (2010) quando afirma que é tentador abordar a questão da nação indo em busca de sua origem. Se iniciarmos uma busca por uma “verdadeira história do

Brasil”, como alguns dos autores citados na seção anterior o fizeram, encontraremos histórias sobre as origens nacionais, seus mitos e raças fundadoras.

Como busquei explicar acima, há diferentes discursos possíveis que explicam a formação de uma nação, ou em específico da nação brasileira. Na maioria das vezes, discursos motivados em uma busca pela origem e, também, pela verdade dos fatos, como definido por Bhabha (2010, p.11), uma compulsão cultural por uma unidade impossível da nação como força simbólica. Todavia, é essa busca incessante por uma origem que torna possível o mito da origem da nação (BENNINGTON, 2010).

Isto não significa negar a veracidade dos fatos históricos abordados por diferentes autores, assim como o esforço pela criação de uma identidade nacional, mas reconhecer que em busca de uma origem para a história da nação, não encontraremos um ato inaugural onde “linhas por volta dos países são desenhadas” e neste instante ele pode ser considerado uma nação, essas relações são muito mais transitórias e inscritas em um tempo disjuntivo.

Ao defender que a estabilidade do discurso histórico é impossível, Bhabha (2013) propõe uma nova forma de conceber a nação, deslocando a leitura da historicidade para uma temporalidade pautada menos em verdades e mais em possibilidades. Isso não significa, no entanto, negar suas histórias específicas, mas formular

As estratégias complexas de identificação cultural e de interpelação discursiva que funcionam em nome “do povo” ou “da nação” e os tornam sujeitos imanentes e objetos de uma série de narrativas sociais e literárias (ibidem, p. 229).

Pensar a nação no viés da historicidade conduz a busca por uma linearidade de fatos, equivalências entre evento e ideia, causa e consequência, etc, o que nos possibilita contar uma história do país que se pretenda como a verdade e, ainda, selecionar os eventos históricos que participaram – ou não – da formação do país e, como consequência vêm a significar um povo, uma nação, ou uma cultura nacional.

No entanto, ao propor o deslocamento da historicidade para a temporalidade, Bhabha (2013) argumenta que o discurso da nação é ambivalente, pois ocorre em duas temporalidades distintas: o pedagógico – ligado a ideia de uma origem fixa, histórica, uma sucessão de momentos históricos que buscam representar uma eternidade produzida – e o performático – o discurso em movimento, socialmente construído, que perturba a estabilidade pretendida pelo pedagógico. Essas duas temporalidades se dão em um tempo duplo: ao mesmo tempo que o fortalecimento da ideia de nação se dá como instituído por um passado comum, a todo instante ele precisa ser reiterado, tendo outros argumentos além de um passado comum, que lhe confere uma continuidade.

Esse tempo não é horizontal e também não possui uma lógica causal centrada, mas possui temporalidade dupla e metafórica. A nação enquanto metáfora transporta o sentimento de estar e sentir-se em casa. Para Bhabha (2013), essas temporalidades ambivalentes do espaço-nação, fazem uso da linguagem da cultura e da comunidade para equilibrar-se nas fissuras do presente e, assim, tornam-se figuras retóricas de um passado nacional (p. 231).

Inscrita nessa temporalidade dupla e cindida, que questiona a visão de uma nação homogênea, compreende-se a nação com narração (BHABHA, 2013). A tentativa de compreensão da nação como um todo homogêneo pode ser entendido como uma estratégia discursiva, que usa de categorias aparentemente estáveis e hegemônicas (como a ideia de território e de língua, por exemplo) para sustentar uma ideia de pertencimento, construindo campos de significação e símbolos que são atribuídos as vidas dos sujeitos. Appadurai (1996) problematiza a nação enquanto um produto de imaginação coletiva, visto que a ideia de pertencimento não se faz somente através do que o autor chama de “fatos naturais” (língua, território e raça), mas também de fatos culturais, que implica na mediação de gostos em comum e, acrescento, na formulação de um currículo para todos.

Embora Appadurai (1996) cite a língua como um dos fatos naturais, defendendo que este não é um fato natural. Sendo, no Brasil, um importante artefato de domínio no período colonial. Seed (*apud* Kalil e Fernandes, 2014) defende que a linguagem é um instrumento fundamental para a pesquisa em História. A autora discute que as diferenças de linguagem geravam consequências e disputa pela legitimidade de posse das terras, no entanto, ocorreram simplificações no idioma, diminuição de expressões e redução aos princípios básicos da língua a fim de forjar uma identidade linguística para os propósitos da colonização.

No que concerne a história do Brasil, a questão da língua demonstra-se como uma construção estratégica de colonização. Estima-se que em 1500 mais de mil línguas indígenas eram faladas e, atualmente, somente cerca de 160 línguas e dialetos indígenas se mantêm¹³. A língua Tupinambá, que era a mais utilizada ao longo da costa atlântica, foi reconhecida à época como língua geral e, muitas de suas palavras, incorporadas a língua oficial do país. A organização povos indígenas do Brasil chama atenção que as línguas e seus falantes não são isolados, fazendo com que estejam em constante modificação.

Em meados de 1700 é assinado um decreto – nomeado historicamente como “Édito dos Índios” – que proibia o uso das línguas gerais e fixava a língua portuguesa como a língua oficial do país (DEZMANN, 2019). Orlandi (2005) discute sobre o processo de significação e luta por

¹³ Informações estimadas pela organização Povos Indígenas no Brasil, disponível no site: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas>. Acesso em 03/07/2020.

nomeação da língua no Brasil, que se coloca desde os princípios da colonização e ganha força no século XIX, com as disputas de nomear como língua portuguesa, língua brasileira ou, ainda, língua nacional. Tais disputas corroboram com o pensamento que a língua foi uma das estratégias utilizadas no processo de constituição da nação.

Neste sentido, Orlandi (*apud* DEZMANN, 2019), afirma que a unidade do Estado “depende da construção de uma unidade linguística, de um saber sobre esta língua e de meios para disseminá-la, tais como a criação de escolas e de seus currículos” (p. 329), neste sentido, a língua é considerada um importante elemento na construção da ideia de nação pois, para Dezmamn (2019) atua no:

Estabelecimento da afetividade para com o local de nascimento e a semelhança cultural que unem os que nascem e vivem em um mesmo local em torno de uma *pátria* e não é possível definir uma determinada língua sem que se utilizem fatores de ordem geopolítica, tais como o espaço territorial de um *estado* (p. 208-209, grifos da autora).

No entanto, concordo com Bhabha (2013) ao defender que a nação é, então, escrita em uma temporalidade continuísta, de origem histórica e de estratégia repetitiva, que reafirma sua contemporaneidade. O autor discute que essa tensão entre pedagógico e performático na qual a nação é narrada, se converte na referência a um “povo”, um “sujeito nacional” de presença histórica e presente, que desestabiliza a ideia do “povo” como um todo homogêneo e estável.

A nação não é mais o signo da modernidade sob o qual diferenças culturais são homogeneizadas na visão “horizontal” da sociedade. A nação revela, em sua representação ambivalente e vacilante, uma etnografia de sua própria afirmação de ser a norma da contemporaneidade social (*ibidem*, p. 243).

Apresentada como denominador simbólico (KRISTEVA, 1986, *apud* BHABHA, 2013, p. 248) usa de sua força simbólica para escrever a temporalidade do futuro perfeito. No âmbito educacional, este futuro perfeito pode ser traduzido na incessante busca por qualidade na educação, desejo este projetado em todas as políticas curriculares que evocam uma normativa presente para um alcance futuro, endereçada a todos, ao “povo da nação”.

Neste sentido, é que percebemos a nação como cindida no interior dela própria, o que corrobora para compreensão de que a nação nunca será homogênea, visto que sempre haverá uma ação performática que a constitui. Por mais que se pretenda, o discurso nunca será o mesmo, uma vez que o discurso é produzido em outros tempos e espaços e cada repetição é única, sempre um processo de diferenciação. A relação entre as diferentes temporalidades impede o fechamento de um sentido único, como aponta Macedo (2006, p. 331): “a nação jamais conseguiu ou conseguirá banir a diferença, uma vez que as contranarrativas irrompem no nível performático”.

Pensar a tensão entre o pedagógico e o performático no discurso da nação ajuda a descentralizar esta tentativa de homogeneidade e linearidade do discurso do nacional. Todavia, apesar de não conseguir banir a diferença, as tentativas de silenciamento da mesma precisam ser discutidas, colocando as certezas em suspenso.

Retomo aqui, a discussão de Carvalho (2014) sobre a possibilidade de uma opinião pública se tornar a opinião nacional, indagando-o: É possível navegar em águas tranquilas? É possível uma opinião nacional? Acredito que não. Entretanto, é no fracasso da centralização, na tensão entre pedagógico e performático, na tormenta desse navegar revoltado, que se encontra a produtividade. Como diz Lopes (2015, p.462) “(...) conviver com a incerteza do jogo político parece ser o que nos resta”.

Na nação, a ideia de limite estaria nas fronteiras, como linhas imaginárias que indicam um espaço fixo onde cada nação permanece centrada em si. É também o lugar onde elas iniciam e ao mesmo se findam. A fronteira que cerca a nação a abre para o seu exterior (BENNINGTON, 2010, p. 165), a outras nações. Quem desenhou as linhas por volta dos países, Nancy, certamente as desenhou de lápis e fazendo pontilhados, que permitem seus borramentos.

Assim, as fronteiras não devem ser pensadas de forma fixa, mas sim como articulações, local onde os limites se cruzam e se articulam. Suas origens se encontram em narrações e são estes discursos que possibilitam a existência da nação. Pensar a fronteira do Estado-Nação expõe uma significação nacional incompleta, que gera outros locais de significação e possibilidades de negociação, como defende Bhabha (2013):

As contranarrativas da nação que continuamente evocam e rasuram suas fronteiras totalizadoras – tanto reais como conceituais – perturbam aquelas manobras ideológicas através das quais “comunidades imaginadas” recebem identidades essencialistas (p. 242).

A duplicidade em que a fronteira se insere expõe seus borramentos e incompletude, ao perturbar a lógica de unidade política da nação, onde a tradição é posta como autoridade, delimitação e, ao mesmo tempo, deslocamento, o presente enunciativo através do qual pulsa o signo nacional. Bhabha (2013) argumenta que o performático introduz a temporalidade do entre-lugar, ao interromper um tempo autogerador da nação, como algo que está dado e, assim, desestabilizar a significação do povo como um todo homogêneo.

É na fronteira, nesse entre-lugar que não é nem um, nem outro, mas um híbrido que rompe com o binarismo, onde se destaca a fluidez e borramentos do território nacional. Ressalto que este terreno não é um lugar a ser localizado, uma linha que pode ser vista ou desenhada, espacializada, mas um campo social que se encontra em abertura para os movimentos articulatórios ocupados pelos discursos e negociações (BHABHA, 2013).

Como venho argumentando (AFONSO; AXER; DIAS, 2016), a construção discursiva do Estado-nação aponta sentidos de unicidade, de um todo comum, como sendo possível a existência de um sujeito nacional único. Mas, ao buscar um “comum a todos”, manifestam-se as peculiaridades do nenhum, sendo essa pretensão de comunidade, por si só, uma violência, já que ela não é partilhada previamente, se faz de forma impositiva (BUTLER, 2015).

Ao discutir sobre o Estado-Nação perante o mundo globalizado, Appadurai (1996) opera com o conceito de sujeitos desterritorializados, dando como um de seus exemplos turcos que trabalham na Alemanha e vêem filmes turcos nos seus apartamentos alemães, criando o que chama de espectadores desterritorializados, que invalidam a hegemonia do Estado-nação.

A aproximação com essa discussão me leva a pensar na produção de sujeitos desterritorializados dentro do próprio espaço nacional, uma vez que definir o perfil idealizado de sujeito, exclui aqueles que não correspondem a esta fixação, os quais suas diferenças e peculiaridades falam mais alto que os apagamentos provocados pela fixidez. Appadurai (2006) destaca que a marcação da nacionalidade incita o binômio nós (sujeitos nacionais), em oposição a um eles. Estes sujeitos que aqui chamarei de “dentro-fora”, borram as fronteiras do Currículo-Nação, marcando sua impossibilidade de fechamento. “Dentro-fora” não são compreendidos como antônimos, mas marcam um entre-lugar discursivo que perturba a estabilidade da fronteira nacional.

Assim, faço uso da discussão de Frangella (2019) que, em diálogo com Bhabha, problematiza as assimetrias dentro do espaço nacional, pensando “em deslocamentos não só físicos, como deslocamentos discursivos que alinham estratégias de articulação de uma autoridade colonial, uma autoridade que se pretende erigir como verdadeira” (p. 841). Portanto, a autora argumenta que não são processos lineares, mas imprevisíveis, uma vez que mobilizam a todo tempo articulações discursivas do que se pretende como hegemônico e daquilo que confronta. É nesta tensão que a significação se mantém aberta.

Appadurai (1996) chama atenção que a índole nacionalista está hoje em diáspora, vide o movimento de refugiados, turistas, trabalhadores, intelectuais transnacionais, cientistas e até mesmo estrangeiros ilegais, que corroboram para a libertação de uma fronteira espacial e a soberania territorial. Assim, o patriotismo precisaria encontrar novos objetos de desejo. Portanto, o autor argumenta que os nacionalismos modernos se alimentam da partilha de experiências, através de livros, panfletos, mapas, jornais e outros textos, não sendo ligados por um contato face a face (tendo em vista as novas formas de comunicação, acrescento aqui o contato *online*) ou de subordinação, mas de experiências coletivas, o que Benedict Anderson chama de “capitalismo impresso”, também visto como “capitalismo eletrônico”, que corroboram para que os cidadãos imaginem sua pertença a uma sociedade nacional.

Sendo assim, o Estado-nação não nasceria de fatos naturais, mas sim de fatos culturais, um produto da imaginação coletiva. No entanto, o autor utiliza-se da expressão pós-nacional, marcando que apesar de o Estado-nação não ter sido completamente superado, este encontra-se sim em crise. Appadurai (1996) expõe a diáspora como a nova ordem das coisas, sendo difícil encontrar vidas fixas, por este motivo, nos convoca a “pensar para além da nação” (p. 211) chamando atenção que isso requer, além de examinar os discursos do Estado, uma exploração dos “discursos contidos no hífen que liga Estado a nação” (p. 212), onde se dedica aos estudos sobre o discurso, buscando alargar os sentidos do que conta como discurso, indo além dos discursos oficiais e políticos.

Ao compreender a nação como uma produção discursiva é que busco analisar, no capítulo que se segue, a produção de sentidos para a nação nos discursos das políticas curriculares para alfabetização no Brasil (2012-2019). Além dos discursos que declaram diretamente um sentido de nação, também aqueles que mobiliza para se legitimar.

Ao nomear esta subseção como “uma narração (im)possível?”, faço referência a esse tempo não linear – discutido nos estudos de Derrida (*apud* FONTES FILHO, 2012) – que considera o acontecimento como um fenômeno da linguagem, questionando a narrativa histórica e linear, onde um acontecimento pode ser nomeado, datado e contado como estatuto de verdade.

O ‘im-possível’, na grafia derridiana, indica o excedente em relação ao horizonte de expectativa do sujeito. Um acontecimento, explica a Derrida, não chega nunca “na horizontal”, ele não se perfila no horizonte donde se poderia prevê-lo; um acontecimento vem do alto, na vertical, como surpresa absoluta (FONTES FILHO, 2012).

Siscar (2012) propõe que na palavra (im)possibilidade, os parênteses indicam uma dupla afirmação, conflituosa e indecível. Não é um jogo opositivo em que o possível e impossível são opostos ou podem ser divididos, mas é nessa relação dupla, possível e impossível ao mesmo tempo, que está o acontecimento. O acontecimento, como aquele que chega “verticalmente” expõe a imprevisibilidade e indecibilidade do processo de produção de significado.

Ao expor e deslocar a lógica binária pela qual a nação é construída, defendo a nação como experiência do (im)possível, produzida em um tempo disjuntivo, um acontecimento. Portanto, refletir sua impossibilidade enquanto fechamento para um sentido único e, ao mesmo tempo, sua possibilidade enquanto estratégia discursiva performática, inscrita em uma dupla temporalidade. Sua impossibilidade de existir enquanto essência é a possibilidade mesma do acontecimento, da abertura a experiência da nação.

3 O CURRÍCULO-NAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO E SEUS DISCURSOS

3.1 Currículo-Nação: o nacional como marco regulatório

Ao questionar e problematizar as políticas curriculares nacionais, compreendo que há diferentes movimentos discursivos e reformas políticos-educacionais vivenciadas no Brasil, que fazem uso do significante nação como um marco regulatório (FRANGELLA, 2018), visando regular as produções curriculares em todo o país. Para pensar este movimento, desenvolvo a ideia de Currículo-Nação¹⁴. Cabe aqui salientar que embora a presente pesquisa tenha como recorte as políticas curriculares voltadas para a alfabetização, a discussão de Currículo-Nação não se restringe a elas.

O termo Currículo-Nação refere-se as diferentes políticas curriculares que pleiteiam – em seus discursos – a necessidade de uma educação nacional, com matriz curricular única. Tal defesa pode ser desenvolvida de diferentes formas como, por exemplo, via estruturação sistemática de competências e habilidades a serem desenvolvidas em determinado tempo/série escolar, matrizes avaliativas, defesa por um conhecimento único, seleção de metodologia de ensino-aprendizagem a ser difundida, dentre outros. Cabe aqui destacar que não tomo o termo nacional como algo negativo, em uma lógica binária, mas percebo o nacional enquanto questão discursiva ou, nos termos de Bhabha (2013), uma narração, que opera - em determinadas políticas - como estratégia discursiva de unificação, mobilizando sentidos para um currículo único. Como nos coloca Frangella (2018):

Num intrincado jogo de significação, com base em um ideário democrático que se articula com uma dada noção de igualdade, o nacional, numa adjetivação que supervaloriza o comum a todos, se desdobra em centralização, e aí figura não como princípio articulador, mas como marco regulatório (p. 2).

Sendo assim, esta preocupação com as políticas curriculares nacionais parte do entendimento, que busco aqui aprofundar, que o significante nacional se coloca em uma ideia de unicidade, sendo utilizado como ensejo para uma matriz única na formulação dos currículos escolares da alfabetização, um Currículo-Nação. Sendo assim, percebo que tal ideia se desdobra, por vezes, em uma perspectiva nacionalista, em prol de um único currículo.

Os discursos mobilizados para fundamentar a necessidade de um Currículo-Nação se justificam, em diferentes políticas na busca por qualidade na educação enquanto direito de

¹⁴ A elaboração deste termo é de minha autoria, em parceria com a Dra. Ana Paula Pereira Marques de Carvalho, companheira de pesquisa, a qual agradeço imensamente por ceder a utilização neste trabalho, visto que nosso artigo ainda se encontra em produção. Gratidão pela parceria e generosidade.

todos, que se traduz em movimentos muitas vezes distintos. Ainda assim, há um discurso de legitimidade histórica, utilizado em políticas como a BNCC e PNA, por exemplo, que mencionam a Constituição Federal de 1988 como a origem pela demanda de um currículo nacional, com base no artigo 210 que define: “ Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL,1988).

Tais políticas pautam-se, ainda, na defesa pela educação como direito de todos, tendo como base legal o artigo 205, também da Constituição Federal de 1988, que assegura:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação como direito de todos é, de fato, um objetivo amplamente defendido. Frangella (2016a), no entanto, argumenta como é necessário discutir esta ideia, pensando também em seus desdobramentos. A autora argumenta que a ideia de direito à educação vem sendo associada diretamente à escolarização e, assim, a educação compreendida como aprendizagem. Com a aprendizagem como foco, torna-se viável delimitar o que aprender, como aprender, quais serão as formas de acompanhamento, aplicação e de averiguação da aplicação deste direito. Macedo (2012) argumenta que o foco na aprendizagem não toma o aluno como sujeito, mas como “sujeito da aprendizagem” sendo assim, considera que esta abordagem favorece a construção da escola enquanto lugar de ensino. Desta forma,

(...) em meio à defesa pelos direitos, penso ser importante pensar que os direitos devem, sim, ser assegurados, mas pensados não sob uma forma reducionista e pragmática. Assim, mais que direito à aprendizagem, é preciso vislumbrar o direito à educação que, embora englobe a dimensão instrucional, não se limita a ela (FRANGELLA, 2016, p. 86-87).

Tal como propõe Frangella (ibidem), defendo que educação e ensino são termos distintos e que a escola deve ser pensada para além do ensino (que seria apenas uma das dimensões da educação). Educação e ensino não são opostos, mas coexistem no âmbito escolar, onde acontece tanta coisa imprevista, para além de um conteúdo programático (MACEDO, 2012).

Denota-se, assim, que as políticas curriculares recentes se pautam em um discurso de origem histórica, sob alegação da educação como um direito de todos, marcada nos artigos da Constituição brasileira (BRASIL, 1988) e, ainda, reiterada em um tempo recente. Tal entendimento me possibilita compreender a nação como inscrita em uma dupla temporalidade,

pedagógica e performática (BHABHA, 2013), tendo em vista que se dá como um discurso que possui apelo histórico e, ao mesmo tempo, está em movimento de construção. Esta leitura me permite olhar para as políticas curriculares nacionais para alfabetização recentes (2012-2019) como constituinte deste processo em que a nação é produzida e produto.

Frangella (2016a) alerta que as reformas educacionais são trazidas, no contexto contemporâneo, como condições necessárias para a melhoria na qualidade educacional e mobilizam, também, amplo interesse na formação de professores.

Tal perspectiva chama atenção para o contexto de reformas educacionais, que se fazem presentes no cenário contemporâneo como condição *sine qua non* de alcance de melhoria na qualidade da Educação. Assim, o sentido de reforma vem imbuído de mudanças que, por si só, gerariam resultados que se coadunam com os objetivos de melhoria traçados, em uma marca contundente de positividade. Se “reforma” é a palavra de ordem, a ela se associa também outra palavra de ordem: “formação”. De certa forma, as reformas educacionais que focalizam a formação de professores pretendem, de forma direta, “reformular” a formação e os professores (FRANGELLA, 2016, p. 109).

Macedo (2014) argumenta que embora possuam suas especificidades, todas estas políticas articulam-se em uma proposta de centralização curricular nacional, apesar de possuírem preocupações específicas. Cabe destacar que este movimento de centralização não inicia e nem termina em uma política específica, mas é mobilizado em uma rede de políticas que se articulam, uma vez que pensar um projeto de currículo vai além de definir uma listagem de conteúdos, é complexo, como aponta Lopes (2006):

Variados discursos atuam como instrumentos de homogeneização nas políticas, - listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação de livros didáticos e a própria concepção de livro didático como um guia do trabalho docente – construindo, de diferentes formas, um discurso favorável à centralização curricular (p. 43).

Percebo, então, que a articulação em torno da formulação de um Currículo-Nação é desenvolvida em diferentes momentos governamentais que, ainda que se desenvolvam em tom democrático e em reconhecimento às diversidades, mobilizam o desejo por uma marca nacional.

Neste contexto, um movimento de construção do país enquanto “Pátria Educadora”, é anunciado no ano de 2015, em versão preliminar, o documento “Pátria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional¹⁵”, que propõe diretrizes para um projeto de educação nacional no ensino básico. Suas ações são divididas em duas partes

¹⁵ Chama atenção o fato que o documento, apesar de propor mudanças no âmbito educacional, foi produzido e divulgado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) do governo, sem parceria com Ministério da Educação e Cultura (MEC).

nomeadas como “a tarefa” (onde propõe um ideário do projeto) e “iniciativas” (onde elenca um conjunto de ações que “começariam a dar realidade ao ideário) (BRASIL, 2015).

Figura 1- “Brasil: Pátria Educadora” foi o slogan do 2º mandato da presidenta Dilma Rousseff, anunciado em seu primeiro dia de mandato, onde assume a educação enquanto prioridade em seu governo. Fonte: Google Imagens.



A necessidade deste processo é justificada pelo fato do Brasil ser o único país dentre as maiores economias do mundo que está entre os países com piores desempenhos nas avaliações internacionais. E, portanto, seria necessária uma força tarefa para qualificar o ensino público no país, que se desdobra em três momentos: “a construção do ideário que oriente a transformação pretendida; a definição do elenco de ações que sinalize o caminho e identifique os primeiros passos para trilhá-lo; e a organização de debate que engaje a nação na definição e execução da tarefa” (ibidem, p.3).

A educação como projeto da nação é apresentada, no documento em questão, com forte teor produtivista e eficientista, com metas de desempenho e premiação financeira das escolas que atingirem as metas. Há a proposta de difusão de um currículo único que deve ser implementado em todo o território nacional, com medidas de avaliação e monitoramento da “obediência aos critérios nacionais”, além do “conserto de escolas ou redes escolares persistentemente malogradas” (ibidem, p. 8) onde, caso necessário, seriam afastados e substituídos seus gestores.

Embora a insatisfação aos baixos resultados nas avaliações internacionais seja recorrente, chama atenção a falta de diálogo direto com as escolas e redes de ensino com vistas a compreender possíveis causas destes resultados, sem que seja por vias normativas *top down* e autoritárias. Apesar do discurso da política se orientar em defesa da democracia (apresentada sob viés econômico), este se desdobra em uma ideia de igualdade que desconsidera as singularidades e subjetividades e, por conseguinte, traz o nacional novamente como um marco regulatório, com vistas a implementação de um Currículo-Nação. Destaca-se que neste mesmo

período (2015) já estava em movimento a produção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dessa vez liderada pelo MEC, a qual discutirei mais adiante.

Compreendo que a tentativa de unificação curricular nacional que desconsidera as singularidades, caminha em desacordo com o artigo 7º, parágrafo 4º da Lei nº 13.005/14, que sanciona o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, ao dispor sobre o regime de colaboração entre a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios para cumprimento das metas propostas:

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (BRASIL, 2014).

A referida lei delibera, ainda, que os Estados e Municípios são responsáveis pela elaboração de seus próprios planos de educação, que devem estar em consonância com as metas e estratégias do PNE, assegurando a ampla participação de representantes da comunidade educacional e sociedade civil neste debate. No entanto, a mesma traz, em seu artigo 13, a necessidade de instituir um Sistema Nacional de Educação (SNE) com o objetivo de articular a efetivação das metas, estratégias e diretrizes definidas no PNE, argumento utilizado – a posteriori – como justificativa para a implementação da BNCC. Sobre tal justificativa, faço uso do posicionamento da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), com o qual concordo:

Na verdade, o compromisso do PNE é com a melhoria da qualidade do ensino para o que a elaboração de uma base é apontada como uma das estratégias, dentre outras (bem se diga). Mas aceitemos que a Lei nos impele à definição de uma base. O que é uma base? Aquilo sobre o que se erige algo, uma fundação, um solo. Não nos parece que um documento que define resultados, metas e habilidades que os alunos terão ao sair da escola, possa ser considerado uma base. Ele define onde se quer chegar e não de onde se parte (essa é a lógica, por exemplo, do trabalho de Bloom citado na versão 3 da BNCC, que, abro um parêntese, foi escrito em 1956). A racionalidade que guia essa forma de fazer currículo é a de estabelecer o que se espera na saída. Dessa forma, ele não é uma base, mas um teto, um limite predeterminado (ABdC, 2017).

Compreendo, assim, que diferentes discursos contribuem para a formulação de um Currículo-Nação. Atualmente (2019-2020) este discurso do nacional com vistas a unicidade ganha ainda mais destaque, pautado em uma perspectiva nacionalista, que se fortalece através de uma origem histórica e encontra uma versão saudosista, onde o símbolo nacional é reiterado e naturalizado como instituinte da nação. Cabe salientar que o discurso do nacional como marco regulatório nas políticas curriculares atravessa diferentes governos, porém, encontra no governo atual exacerbado apelo nacionalista centralizador e de retorno a uma origem comum para endossar a busca pelo fortalecimento do símbolo nacional, sendo a postagem do (ex) Ministro da Educação, abaixo ilustrada, um dos exemplos possíveis.

Figura 2 - Imagem reproduzida do twitter de Abraham Weintraub¹⁶. Publicação realizada em 19 de novembro de 2019.



Com a justificativa de agir em prol do “povo brasileiro”, percebe-se – neste momento – a tradição sendo posta como ineficiente, para convocar a mudança a ser realizada em nome deste povo. O povo, como coloca Bhabha (2013), não se refere somente aos eventos históricos e componentes de um corpo político patriótico, mas:

Ele é também uma complexa estratégia retórica de referência social: sua alegação de ser representativo provoca uma crise dentro do processo de significação e interpelação discursiva. Temos então um território conceitual disputado, onde o povo tem de ser pensado num tempo-duplo; o povo consiste em “objetos” históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no preestabelecido ou na origem histórica construída no passado; o povo consiste também em “sujeitos” de um processo de significação que deve obliterar qualquer presença anterior ou originária do povo-nação para demonstrar os princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele signo do *presente* através do qual a vida nacional é redimida e reiterada como um processo reprodutivo (p. 237, grifos do autor).

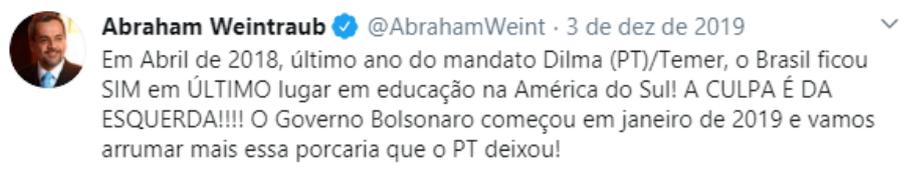
Retomo, para refletir sobre este discurso, a discussão de Appadurai (1996) quando coloca que o nacionalismo moderno busca ancorar-se na partilha de experiências coletivas, com novos objetos de desejo que não se encontram somente no discurso histórico, de um passado a ser respeitado, mas também na ideia de inovação para alcançar um futuro ideal para o país.

A ideia de um sujeito nacional, patriota, incide no duplo movimento da pedagogia nacionalista, citada por Bhabha (2013), evocando sua autoridade através de uma origem histórica (que se pretende como verdade compartilhada) e também em sujeitos contemporâneos desse processo de significação, que possuem muito em comum. No âmbito educacional, o anseio por uma educação de qualidade pode ser considerado uma das estratégias unificadoras

¹⁶ Abraham Weintraub foi Ministro da Educação de 8 de abril de 2019 até 20 de junho de 2020. Apesar do curto período de pouco mais de um ano, foi o Ministro que assumiu a pasta por mais tempo no governo bolsonarista até o presente momento (julho/2020). Durante sua estada a frente do MEC, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) a qual discuto neste trabalho.

exemplificadas. Sob o discurso do progresso nacional, o passado recente é condenado como fracassado e o inimigo é localizado, de tal modo de possa ser combatido em prol do “avanço”.

Figura 3 Imagem reproduzida do twitter de Abraham Weintraub. Publicação realizada em 03 de dezembro de 2019.



Não podemos negar que todos desejam uma educação de qualidade no país. Porém, as compreensões sobre o que vem a ser a qualidade educacional possuem significações diferentes para cada sujeito em determinado momento. Laclau e Mouffe (2015) abordam a ideia de significantes vazios, para termos que podem ter significantes diferentes e, assim, permear no discurso de diferentes movimentos sociais. Um significante vazio não possui conteúdo fixo e pode abranger uma série de demandas distintas. Na mensagem acima, a falta de qualidade educacional seria representada – na visão do (ex) ministro da educação – através do ranking avaliativo internacional, com recorte nos países da América do Sul.

Ao discutir determinadas políticas curriculares nacionais, Frangella (2016b) alerta que estas políticas se justificam com vistas a garantir o cumprimento da educação como um direito de todos, direito este garantido desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e assegurado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96). No entanto, salienta que este direito à educação tem se desdobrado na ideia de direitos à aprendizagem, que passa a ter centralidade e recebe esforços normativos para que o aprendizado se efetive e, posteriormente, seja validado através de propostas avaliativas, como explica:

O que temos visto é a ideia do direito à educação numa associação direta entre educação e escolarização e, daí, o entendimento da educação como aprendizagem. Sendo assim, para que o direito à educação, visto nessa perspectiva, seja garantido, há que se delimitar o que aprender e como aprender. Assim, a questão da aprendizagem ganha centralidade, e sua efetivação se desdobra no delineamento pormenorizado, com o acompanhamento e a validação necessários para averiguar se o direito foi garantido ou não, por meio de propostas de avaliação (FRANGELLA, 2016, p. 70).

Em discussões anteriores sobre a Base Nacional Comum Curricular (AFONSO; AXER; MOTA, 2016), venho abordando que a existência de uma política (ou várias) como matriz única de produção curricular, na pretensão de dar conta do trajeto educacional de todos, em qualquer etapa educacional, definindo o que deve ser aprendido em determinado tempo, incita a existência de uma identidade nacional para os discentes, sendo uma tentativa de fixação de identidade, de um “sujeito nacional” a qual a política curricular busca dar conta.

Visando um horizonte igualitário de tentativa de oferecer as mesmas oportunidades normativas, é oferecida a partilha de um mesmo conhecimento (tido como único e pronto) e se estabelecem critérios avaliativos únicos, de modo a definir um “comum a todos”, um Currículo-Nação que desconsidera a diferença como constituinte dos sujeitos e do processo educativo, de forma mais ampla. Defende-se a ideia de que o aluno não é aluno de uma escola ou do professor, mas sim “um aluno do país” (COSTIN, 2019¹⁷), desta forma, a identidade do aluno brasileiro torna-se genérica. Conforme discute Macedo (2011):

(...) políticas curriculares não são outra coisa senão discursos que visam hegemonizar posições de sujeito, mascarando o seu caráter particular como forma de apresentá-las como universais. Sua força é tão maior quanto mais consigam aglutinar, em torno de si, posições de sujeito diferenciadas. Para tanto, se organizam em torno de significantes com alto potencial de flutuação a tal ponto que possam chegar a pleitear se esvaziar totalmente. (p.14).

As políticas curriculares que associa a essa ideia de Currículo-Nação são estratégias de poder homogeneizadoras do social, nomeadas como nacionais e que têm como horizonte uma comunidade equânime e consensual. Este sujeito nacional genérico, ao buscar representar a todos, não aborda as singularidades dos diferentes sujeitos ou, nas palavras da Bhabha (2013, p.235): “comum a todos devido ao fato de manifestar as peculiaridades de nenhum”.

Tal encaminhamento ganha outros desdobramentos no contexto político atual, ao ser afirmado por Abraham Weintraub, (ex) Ministro de Educação, que:

Odeio o termo povos indígenas, odeio esse termo, odeio povos ciganos. Só tem um povo nesse país. Quer, quer, não quer sai de ré. É o povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro “po”. Acabar com esse negócio de povos e privilégios. Só pode ter um povo, não pode ter ministro que acha que é melhor do que o povo (WEINTRAUB, 2020¹⁸).

Compreendo que em políticas de caráter universalista, em que o sujeito não é considerado em sua individualidade, mas sempre de forma genérica, o espaço para a diferença é cerceado. Quando discuto diferença, não me refiro a diferença entre grupos ou regionalidade,

¹⁷ A presente frase foi proferida por Claudia Costin, diretora do Centro de Excelência e inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), em evento realizado na Fundação Getúlio Vargas (FGV) sobre o processo de implementação da BNCC nas escolas do Rio de Janeiro. O CEIPE vem atuando em parceria com o Ministério da Educação (MEC) em defesa da BNCC e produzindo eventos destinados à sua implementação. O evento em questão intitulado “Construção da proposta curricular no território do Rio de Janeiro: como fazer o currículo chegar à sala de aula” contou com representantes da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME) e outros palestrantes.

¹⁸ Tal fala de Abraham Weintraub foi expressa em uma reunião ministerial, ocorrida em 22 de abril de 2020. A reunião ocorreu a portas fechadas, com a presença do presidente e seus ministros. Entretanto, a divulgação dos vídeos da reunião foi permitida por ordem do Supremo Tribunal Federal (STF). Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/playlist/videos-assista-aos-videos-da-reuniao-entre-bolsonaro-e-ministros.ghtml>. Acesso em 05/06/2020.

mas da diferença em seu sentido radical, que possui produção contingente e ambivalente, uma diferença que não pode ser apreendida (FRANGELLA, 2009). Apesar das tentativas de cercar o espaço da diferença, esta é constitutiva do sistema, não podendo ser apagada. No entanto, em um discurso em que prevê a existência de “um só povo”, de maneira genérica, esse “povo brasileiro” se dá de forma tão unificada e homogênea que não torna possível conceber as diferenças no interior dessa nação.

Bhabha (2013) traz contribuições para tal discussão, ao propor a ideia de *processos de identificação*, uma vez que não há uma identidade fechada e fixa, passível de representação, mas uma constante formação. Sendo assim, as identidades não estão postas, mas são processos ininterruptos, múltiplos, híbridos e infinitos em que os atores sociais se constituem. Trata-se de um movimento produzido pela diferença.

No entanto, as tentativas de silenciamento da diferença podem ser compreendidas como uma opressão, como discute Lopes (2006) ao pensar a relação entre currículo e cultura: “A opressão às diferenças se desenvolve, na medida em que se entende esse universal como um conteúdo definido a priori, fixo e incapaz de negociar seus sentidos e significados” (LOPES, 2006, p. 42). Concordo com a autora (ibidem) que qualquer definição ou fixação de sentidos precisa ser entendida como provisória e imutável, sendo esta uma negociação política, em um contexto onde outras negociações eram possíveis e novas articulações se delineiam.

Compreendo, então, que algumas políticas curriculares recentes fazem uso da nomeação nacional enquanto marco regulatório e enveredam a constituição de um Currículo-Nação, tomando o nacional, constituinte de todas estas políticas, pela perspectiva de uma origem comum sob a qual se constrói a partilha de sentimentos, histórias, competências e habilidades a serem adquiridas. Por isso, a discussão que Bhabha (2013) faz nos ajuda a olhar a nação em seu tempo disjuntivo, ao invés de perceber-la por um viés homogeneizante, que narra um passado comum e idealiza a construção de um presente – ou um currículo – comum a todos. Embora o currículo se constitua por sentidos historicamente carregados – o que remete ao que Bhabha (2013) indica como temporalidade pedagógica– sempre haverá uma dimensão performática, que não só mobiliza diferentes sentidos, como desloca o pedagógico (BHABHA, 2013), destacando o currículo como constantemente produzido. Como coloca Lopes (2013):

Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutro lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares (p.8).

Ao discutir o ensejo pela formulação de um currículo nacional, compreendo que as políticas voltadas para alfabetização ganham destaque, sendo a alfabetização apresentada como uma grande preocupação nacional e, por isso, mobilizando a formulação de políticas específicas para esse período. Neste ensejo, me dedico a seguir a analisar os discursos de um Currículo-Nação nas políticas curriculares de alfabetização. Embora nem todas as políticas citadas sejam voltadas especificamente para alfabetização, percebo que mobilizam sentidos para a alfabetização nacional e, assim sendo, são discutidas nesta pesquisa.

3.2 O nacional e seus atravessamentos nas políticas de alfabetização

Maria do Rosário Longo Mortatti (2012) pesquisadora de alfabetização e fundadora da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), argumenta que a discussão sobre alfabetização é sempre uma discussão sobre a constituição de um projeto para a nação. Sobre o desenvolvimento deste projeto, a autora discute que é um debate político que se desdobra nos métodos de alfabetização, com recorrente polarização entre “o velho e o novo”, “a tradição e a inovação”. Neste dualismo, o tradicional é constantemente apontado como o antigo e “a origem dos males do presente” enquanto o “novo” é tratado como revolucionário e disputa por hegemonia (ibidem). Este binarismo, ao meu ver, não é produtivo, pois reduz as possibilidades em dois polos distintos, enquanto há tantas outras significações possíveis. Assim, a polarização contribui para as tentativas de determinar um único sentido enquanto válido ou mais adequado.

Defendo, ainda, que as discussões entre currículo e alfabetização não se dão de formas dissociadas. A medida que uma política visa um sentido de alfabetização, mobiliza também um sentido de currículo e vice-versa, assim como vão significando sentidos de nação. Compreendo que currículo e alfabetização são ambos processos discursivos e, portanto, são imprevisíveis, incalculáveis, ininterruptos e incontroláveis.

Neste momento, buscarei analisar o discurso nacional no âmbito das políticas de alfabetização, buscando compreender como estas fazem parte do processo de produção discursiva da nação e, conseqüentemente, de um sujeito nacional via mobilização de um Currículo-Nação. Assumo que os discursos que busco analisar não se encontram apenas em políticas específicas e nem de forma linear¹⁹, mas são atravessados em diferentes discursos.

Sendo assim, trago para debate os discursos de algumas políticas que se encontram dentro do recorte de pesquisa escolhido por mim - políticas nacionais de alfabetização no

¹⁹ Cabe destacar que no âmbito educacional a perspectiva de um tempo linear carrega consigo também um tempo cumulativo, onde conteúdos são sobrepostos.

período de 2012-2019 - sem pretender dar conta de uma totalidade. Ao trazer este espaço político temporal como recorte, não significa que este marca uma origem do significante nacional enquanto marco regulatório nas políticas curriculares, mas é um recorte possível para o desenvolvimento da pesquisa e alinha-se as discussões realizadas no grupo de pesquisa ao qual me insiro que possui trajetória de pesquisas em relação ao PNAIC. Neste percurso, pude compreender que esta política apresenta relevância no cenário educacional, por ser uma política que mobilizou a formação docente de professores alfabetizadores, com forte investimento público e ampla circulação no território nacional.

Portanto, ao se tratar de políticas nacionais recentes para alfabetização, toma-se como destaque o Pacto Nacional pela Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC) de 2012, instituído pela Portaria 867, de 4 de julho de 2020. Tal política é assumida como um “compromisso formal assumido pelo Governo Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios” onde se unem em prol de um objetivo nacional de alfabetizar todas as crianças do país. Ao selecionar a rede de relações acima expostas, busca-se o compromisso único que se desdobra para o todo: o objetivo é nacional, logo, todos os indivíduos devem compactuar em prol deste, alinhando-se. O objetivo anunciado está atrelado ao Plano Nacional de Educação (PNE), que define como a meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Assim, a política é proposta como um pacto para alfabetizar todos os alunos na “idade certa”, corroborando – em minha leitura – com a construção de um Currículo-Nação para alfabetização no Brasil.

Figura 4 - Slogan do PNAIC. Fonte: Google imagens.



Para legitimar este pacto, os entes governamentais se comprometem não somente com a alfabetização das crianças (em tempo determinado e especificado), mas também a realizar avaliações universais para monitorar se estariam de fato alcançando êxito em suas ações. Em contrapartida, o Ministério da Educação (MEC) se compromete em oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores e disponibilizar materiais e ferramentas, sendo as ações do Pacto desenvolvidas em quatro eixos:

Art. 6º - As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:
I - formação continuada de professores alfabetizadores;

- II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III - avaliação e;
- IV - gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012).

Visando um projeto de alfabetização nacional, o PNAIC desenvolve inicialmente grande investimento na formação dos professores alfabetizadores²⁰ através de cursos de formação continuada, realizada em parceria com as instituições de ensino superior, que contou com incentivos financeiros para participação²¹. O alinhamento de objetivos entre os entes federados, se dá através da compactuação de um objetivo central, de alfabetizar todas as crianças do país na “idade certa”.

Sob a justificativa da relevância do compromisso nacional pela alfabetização, o Ministério da Educação (MEC) frisou acreditar que a adesão ao PNAIC seria realizada por todos os Estados e Municípios, independente destes já possuírem – ou não – programas próprios para alfabetização de suas crianças. Caso não assumissem adesão total ao Pacto, não poderiam ter acesso as formações e ações promovidas pelo MEC.

Ressalto, em minha leitura, que este é um esforço em busca de igualdade que desconsidera o que já vem sendo realizado em diferentes locais, ainda que em prol do mesmo objetivo de alfabetizar, o que invalida as diferentes perspectivas existentes em disputa, tal como noções de currículo, direito, tempo, dentre outros significantes, que perpassam na produção desta. Como já discutem Axer e Rosário (2015):

(...) nesse contexto, assistimos à educação nacional se organizando, se estruturando e produzindo estratégias políticas e curriculares para pensar esta alfabetização. Desta forma, ao propor uma estruturação dos processos de alfabetização, com o objetivo de garanti-lo e avalia-lo, podemos observar a tentativa homogeneizadora nas ações de formação e produção curricular do Pacto (p. 7).

Embora suas ações estejam centradas majoritariamente na formação continuada de professores, concordo com Frangella (2016a) ao entender que as articulações promovidas pelo PNAIC criam demandas para produção curricular cotidiana nos anos iniciais do ensino fundamental – e, acrescento, também para os anos finais da Educação infantil em suas movimentações mais recentes. Portanto, compreendo o PNAIC como uma política curricular

²⁰ Como professores alfabetizadores, foram considerados a princípio os professores de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, séries consideradas no ciclo da alfabetização, uma vez que ao final destes três anos todos os alunos devem estar alfabetizados. Posteriormente (2017), a política passa a incluir os professores da Educação Infantil (EI), embora afirme que a EI não deve ser um período de alfabetização.

²¹ Os professores participantes receberam uma bolsa de estudo mensal que variavam de duzentos reais para os professores alfabetizadores, até mil e quinhentos reais aos coordenadores das Instituições de Ensino Superior onde seriam ministrados os cursos. No entanto, com a reformulação da política em 2017, a concessão de bolsas aos professores alfabetizadores é suprimida, ficando estas restritas as equipes de gestão, formação e pesquisa.

nacional para alfabetização que corrobora com o delineamento de um currículo nacional para alfabetização (ibidem).

Frangella (2016b) alerta que há, nesta política, uma associação da ideia de direito à educação ao entendimento da educação como aprendizagem. Tal associação realizada na política possibilita uma organização prévia de quais competências e habilidades o sujeito deve desenvolver, tal como formas de acompanhar e avaliar o sucesso – ou não – desta aprendizagem. Este entendimento, segundo a autora, possui desdobramentos na formulação da BNCC, em que a defesa por direitos de aprendizagem é tida como eixo articulador da política. Compartilho das preocupações levantadas por Axer (2019), a respeito do desdobramento de direitos em deveres, ao ser constituído, no PNAIC, que produz certa normatização para a alfabetização e suas práticas:

Preocupa-me a maneira com que por vezes o PNAIC se apropria dessa reconfiguração e parece sair do campo da reflexão acerca da alfabetização e adentrar o campo da normatização, numa relação sempre ambivalente. É direito da criança aprender a ler e escrever, mas esse direito tem prazo de validade, uma idade certa, o que a meu ver o torna minimamente contraditório, ambivalente, indecível e complexo. Ora, estamos falando de direito ou dever? Direitos e deveres de quem? Do aluno? Dos professores? Da escola? (...) A partir da demanda do comum a todos que endossa a política de centralização curricular, o direito à alfabetização, a meu ver, passa a ser um dever, principalmente quando a aferição dos níveis de alfabetização é via exame nacional e tem idade limite para acontecer. Meu incômodo com o discurso da idade certa, que é constituído a partir de uma temporalidade escolar que vem sendo amarrada pelo ciclo de alfabetização e pelo EF de nove anos, no entanto se fundamenta não pelo fato de ter uma idade em que se está definindo alfabetizar, mas o que está se definindo como alfabetização nessa idade. Para além de uma questão de tempo limite, meu questionamento gira em torno da aprendizagem (AXER, 2019, p. 104).

Compreendo, então, que ao instituir uma política que define um tempo-limite para que a alfabetização ocorra, difundindo com isso um sentido do que vem a ser alfabetização, com o mesmo material pedagógico e buscando um sentido comum para suas práticas, o PNAIC mobiliza questões de um Currículo-Nação para alfabetização.

Ao tomar o direito à educação enquanto direito à aprendizagem, cria-se uma demanda não só para definir o que aprender, mas também torna possível propor meios de validar se tal aprendizagem foi efetivada, ou não. É neste contexto que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é produzida como um dos eixos do PNAIC, instituída no Art. 2 da Portaria nº 867, que institui o PNAIC, suas ações e diretrizes gerais:

Art. 2 Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3o ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:

- I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
- III - **pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais** (BRASIL, 2012, grifo nosso).

A ANA, neste contexto, se constitui em uma avaliação externa, considerada como um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvida pelo MEC e aplicada aos alunos da rede pública de ensino de todo o Brasil, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. A avaliação é desenvolvida em paralelo ao PNAIC, no que diz respeito ao eixo de avaliação desta política. Com o período de alfabetização sendo considerado até o 2º ano nas políticas mais recentes (BNCC e PNA), o MEC encaminhou em 2019 a avaliação ao final do 2º ano, alinhado à BNCC.

Cabe destacar que compreendo a avaliação também como uma política curricular, uma vez que movimenta produções curriculares no cotidiano das escolas. Rodrigues (2017) realiza um estudo sobre a ANA onde discute que as matrizes de avaliação desta política – ao estabelecer um conjunto de conteúdos/habilidades que os alunos devem desenvolver para ter um “bom desempenho” – também buscam definir uma identidade fixada sobre o que será esperado dos alunos. A pesquisa de Rodrigues (ibidem) anuncia uma centralidade na preocupação dos professores em atender as exigências da avaliação, com uma significativa produção de blogs²² e compartilhamento de conteúdos que visam a preparação dos alunos para a prova, com simulados e atividades. Frangella e Rodrigues (2018) afirmam:

Ao discutirmos esse processo argumentamos que a centralidade dada a avaliação como índice de qualidade e essa dada a partir de uma lógica de mensuração pode ser observado uma tentativa homogeneizadora e de controle, através da ANA, sobre as práticas curriculares, o que infere sobre a docência (p. 14).

Neste caso, as matrizes de avaliação do ANA passam a servir como orientação para o trabalho pedagógico e, acrescento, a produzir projetos de identidade sobre os docentes e alunos, ao listar habilidades que estes devem possuir. Concordo com Frangella (2016b) ao discutir que o PNAIC e seus discursos se articulam a um movimento maior na formulação de um currículo nacional, colaborando na definição de referências curriculares para alfabetização, o que abre caminho para que esta centralização se dê em diferentes etapas da educação básica e, ainda, na formação de professores.

²² Cabe destacar que a produção de blogs de professores foi uma prática apoiada pelo próprio PNAIC, com intuito de compartilhar práticas de alfabetização em consonância com as formações que vinham sendo oferecidas pelo Pacto.

Esse currículo comum, no alinhamento entre currículo/conhecimento/direito/avaliação, implica o entendimento do comum como único, uma vez que se articula a observância de garantia de direitos, e esses serão aferidos a partir da realização de avaliações universais, no caso, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), também criada concomitante e articuladamente ao PNAIC (*ibidem*, p. 83).

Axer (2018) expõe que os resultados da ANA foram considerados, de acordo com reportagem produzida na época, como uma grande catástrofe nacional. Nota-se, neste movimento, que os dados produzidos pela avaliação estavam sendo utilizados enquanto medidores da eficiência ou ineficiência do PNAIC, mobilizando a produção curricular. Neste ensejo, foi divulgada em 2015 uma “Carta Aberta em defesa do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa”, desenvolvida pelo Fórum das universidades públicas participantes de tal política e divulgada pela Anped, em defesa do PNAIC. Tal mobilização se deu visto que setores da mídia e alguns setores da sociedade imputaram duras críticas ao Pacto e, de acordo com a carta, apresentando tentativas inconsistentes de desqualificação do trabalho desenvolvido no âmbito do PNAIC.

Qualquer política de formação de professores precisa de tempo para consolidar práticas e aprofundar conhecimentos. Os problemas educacionais brasileiros são resultados de uma longa história de descaso. Não se pode atribuir possíveis resultados negativos a políticas recentes. Qualquer interrupção na rede de trabalho que se formou pode colocar em risco o potencial transformador do PNAIC, que se estabeleceu como uma experiência bem-sucedida de regime de colaboração entre entes federados e universidades públicas. O PNAIC precisa ser concebido como uma política de Estado, para que não fique vulnerável a qualquer instabilidade do País. Deve ser encarado como uma conquista brasileira e como um esforço coletivo que está acima de interesses particulares. É preciso também enfrentar outros problemas que têm impedido, ou dificultado, a realização da tarefa que temos que realizar. Ações que garantam a melhoria da formação inicial de professores e sua oferta pública, a ampliação da jornada escolar das crianças, a melhoria salarial dos profissionais da educação, a garantia de melhores condições de trabalho, com tempo suficiente para que os docentes possam planejar a ação didática, elaborar materiais, desenvolver projetos especiais para crianças que estejam precisando, não podem ser desconsideradas no debate sobre o resultado das avaliações (CARTA ABERTA DIVULGADA NA ANPED²³, 2015).

Levando em consideração tal movimento político, percebo que os índices da avaliação foram considerados, neste contexto, enquanto medidores da qualidade da alfabetização no país e, mais ainda, utilizado para medir o impacto causado pelo PNAIC. Neste sentido, compreendo que as matrizes de avaliação constituem e mobilizam a formulação de um Currículo-Nação para a alfabetização, definindo critérios específicos para que seja desenvolvido de forma que propicie a elevação dos índices.

²³ A carta, na íntegra, está disponível em <http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-em-defesa-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em 02/08/2020.

Diante de tal contexto, o PNAIC sofreu reformulação em 2017, atrelando as ações do Pacto ao Programa Novo Mais Educação (PNME). A Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 “Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME” (BRASIL, 2017). O Programa mencionado é uma estratégia do MEC que tem como uns dos objetivos a ampliação da alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática e a redução da distorção idade/série, por meio da ampliação do período de permanência dos alunos nas escolas²⁴.

Além de envolver as ações do PNME, tal mudança na política passa a incluir também a Educação Infantil (EI) no PNAIC, o que causa preocupação com a inserção de crianças pequenas em uma política que pactua sentidos de alfabetização em uma “idade certa”, possibilitando, de acordo com Dias (2019, p. 66) “uma leitura de antecipação da alfabetização quando interpretados de maneira mais ampla”. Compreendo que a incluir a EI em uma política que tem como foco a alfabetização, abre precedentes para a antecipação da idade considerada adequada para que o aluno esteja plenamente alfabetizado, como observa-se na BNCC e na PNA, onde a alfabetização é compreendida no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (EF). Observo, neste contexto, que o direito à educação se desdobra no direito (ou dever?) de desenvolver com eficiência uma listagem de competências e habilidades consideradas necessárias para cada idade.

Enquanto desdobramento do PNME, é lançado em 2018 o Programa Mais Alfabetização (PMA), que visa oferecer um apoio técnico para atender as turmas de 1º e 2º anos do EF, já em consonância com o tempo de alfabetização previsto na BNCC. Através deste Programa são disponibilizados assistentes que devem apoiar os professores alfabetizadores em suas práticas. Os assistentes do Programa devem possuir formação de professores em nível superior ou médio ou estar cursando Pedagogia, com experiência na área. O trabalho é considerado voluntário, sendo disponibilizado pelo Governo Federal uma ajuda de custos de cerca de R\$ 150,00 mensais por cada turma que atuar, referente ao trabalho de 5 horas semanais por turma, com contrato de seis meses. O destaque a esses detalhes do funcionamento é considerado importante por mim, pois ajuda a compreender a razão de termos poucos movimentos e resultados

²⁴ As secretarias que aderiram ao PNME poderiam escolher entre um plano de 5 horas semanais de atividades complementares, que se dividem no acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática ou um plano de 15 horas semanais, em que além das atividades anteriores (4 horas cada), podem escolher três atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer (7 horas totais) para complementação.

divulgados a respeito do PMA. No entanto, compreendo a formulação deste Programa como um movimento discursivo, dentre outros, que visa contribuir com a formulação e “implementação” do currículo nacional.

Retomando a mudança ocorrida no PNAIC em 2017, Axer (2018) sinaliza que com tal mudança são reforçadas as medidas de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica e as universidades passaram a ter menor atuação na política, sendo substituídas por representantes municipais. Percebe-se, assim, os esforços na tentativa de centralização e monitoramento das ações de formação no âmbito do PNAIC. Embora a mudança na política não seja justificada diretamente pelos resultados da ANA, é cabível compreender que tal repercussão produz impactos na (re)formulação da política. Neste cenário, argumento que o marco regulatório do nacional nas políticas de avaliação da alfabetização também mobiliza a formulação de um Currículo-Nação para a alfabetização, abrindo precedente para a formulação de bases nacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, apresentada como um documento normativo que visa definir quais as aprendizagens essenciais a todos os estudantes brasileiros, em todas as etapas educacionais, também oferece conteúdos, competências e habilidades específicas para a alfabetização.

A BNCC, ao definir o conjunto de competências e habilidades que todos devem aprender, ao mesmo tempo, infere sentidos para a alfabetização e o currículo. Entretanto, não busco aqui discutir os sentidos de alfabetização na BNCC, mas discuti-la enquanto política curricular normativa que abrange e visa unificar o sujeito da alfabetização, tal como os processos de alfabetização. Compreendo que ao promover um único sentido de alfabetização, com competências e habilidades pré-selecionadas para todos, considera os atores sociais de maneira genérica, de forma que seria possível que todos aprendessem a mesma coisa, ao mesmo tempo, em todo lugar. Desconsidera, assim, a diferença enquanto constituinte dos processos educacionais.

A justificativa sobre a necessidade de definir uma base comum para os currículos é feita com discurso de que a mesma está historicamente prevista na legislação brasileira. Para isso, apresenta-se uma linha do tempo, construída através de alguns marcos legais, considerados como marcos na história de construção do documento. São eles:

Quadro 1 - Histórico da BNCC25

1988	Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, que em seu artigo 26 ²⁶ , regulamenta uma base nacional comum para a educação básica.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira.
1998	Consolidação dos PCNs para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.
2000	Lançamento dos PCNs para o Ensino Médio.
2008	Instituído o Programa Currículo em Movimento, que funcionou até 2010.
2010	Realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE), com construção de um documento que fala sobre a necessidade de construção de uma base nacional comum. Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) e, ao final do mesmo ano, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.
2011	Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.
2012	Instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
2013	Instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.
2014	Realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), considerado seu documento um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. Regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE), que dentre suas 20 metas, 4 contêm referência a uma base comum curricular.
2015	Disponibilização e discussão da 1ª versão da BNCC.
2016	É disponibilizada e discutida em seminários a 2ª versão da BNCC.
2017	Entregue e homologada a versão final da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Orientação e instituição sobre a implementação da BNCC.
2018	Homologação da BNCC para o Ensino Médio. Instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Ocorre o Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC (Dia D), em 2 de agosto de 2018.

Compreendo que todas as legislações acima listadas são citadas para fundamentar a ideia de uma base comum, como algo que já faz parte de uma tradição, que já vinha sendo

²⁵ A presente tabela foi construída através dos dados disponibilizados na página oficial do Ministério da Educação, para divulgação da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 11/06/2020.

²⁶ Destaca-se que este artigo sofreu algumas alterações ao longo dos anos, o que denota uma disputa por sua significação.

anunciada por aproximadamente 30 anos (desde a Constituição Federal) e, ainda, se faz reiterada constantemente em movimentos recentes. Como já discutido com Bhabha (2013) a temporalidade dupla, pedagógica (da tradição) e performática (reiteração) corroboram com o fortalecimento do discurso nacional que possui uma origem histórica e uma continuidade.

Macedo (2015) proporciona importantes reflexões sobre tal linha do tempo acima exposta, ao argumentar que a mesma possui ausências que auxiliam e ampliam a discussão sobre a BNCC. Como exemplos, a autora cita as críticas levantadas pela academia e dos movimentos de trabalhadores da Educação que foram destinados, à época, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e, principalmente, o parecer publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) onde afirma:

Desta forma, a *flexibilidade* na aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, está presente no corpo da lei, pressupondo, no entanto, intensa e profunda ação dos sistemas em nível Federal, Estadual e Municipal, para que, de forma solidária e integrada possam executar uma política educacional coerente com a demanda e os direitos dos alunos e professores (...) Assim **flexibilidade e descentralização de ações** devem ser sinônimos de **responsabilidades compartilhadas** em todos os níveis (BRASIL, 1998, p. 2-3, grifos do autor).

O documento apresenta por repetidas vezes a importância da flexibilidade e descentralização das ações, compreendendo que o fazer curricular não ocorre de forma hierarquizada. Macedo (2015, p. 892) aponta que o órgão compreendia (o que torna um entendimento possível) que ao tratar de bases curriculares comuns, fala-se de lançar mão de diretrizes para educação em nível nacional, não em uma proposta curricular pronta ou uma listagem de conteúdos, conforme vem sendo apresentado na BNCC.

A mesma discussão cabe aos movimentos mais recentes, que abordam as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) como justificativa para formulação da BNCC, uma vez que o PNE aponta metas gerais para Educação, mas não legisla sobre as estratégias que devem ser utilizadas para o cumprimento das mesmas.

A discussão de uma base comum curricular não se faz, portanto, sinônimo de uma listagem de conteúdos a serem implementados e que desconsiderem os diferentes atores sociais que são participantes do processo de ensino-aprendizagem. Seria possível que uma base tivesse como princípio que cada escola e docente sejam responsáveis pela formulação de seus próprios currículos, tendo como base um princípio democrático (SÜSSEKIND, 2019). Considero que nos moldes propostos a base nacional se apresenta como um marco regulatório para a centralização curricular e para alfabetização.

Oliveira e Sússekind (2018) argumentam que a BNCC fere os princípios de uma educação democrática, uma vez que não respeita as trajetórias de vida dos estudantes, reduzindo o direito de aprender à obrigação de aprender um conjunto de conteúdos previamente selecionados e, assim, lhes tira o direito de serem respeitados em suas individualidades, saberes e pensamentos,

negligenciando tudo o que existe nos *fazeressaberes* cotidianos presentes nas escolas e operando com base numa fé infinita na ciência moderna, em sua objetividade, neutralidade e, sobretudo, na sua capacidade de oferecer respostas satisfatórias aos problemas sobre os quais se debruça, mesmo ignorando variáveis relevantes, porque não quantificáveis, especificidades locais, porque não padronizáveis e necessidades humanas, porque não domáveis (OLIVEIRA; SÚSSEKIND, 2018, p. 60).

Para que a educação se dê em um processo democrático, segundo Sússekind (2019), é fundamental garantir a autonomia de cada escola, o que requer, portanto, o esvaziamento de políticas educacionais padronizadoras, que incitam a formulação de um currículo nacional, em qualquer sentido ou esfera pedagógica (SÚSSEKIND, 2019). É imprescindível, ao meu ver, compreender o currículo para além de uma listagem prévia produzida por especialistas, mas percebê-lo enquanto construção cotidiana, que se dá também nas escolas.

Apesar de mencionar que “A Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade²⁷” e ser afirmado inúmeras vezes que “a base não é currículo²⁸”, no documento elaborado pelo MEC “Guia de Implementação da BNCC” (BRASIL, 2018), é explicitado que a formulação dos currículos deve ser realizada pelos Estados e/ou Municípios e cabe as escolas somente a produção de um projeto pedagógico.

Figura 5 Etapas de (re)elaboração curricular (BRASIL, 2018, p. 24).



Como afirmado no documento, a (re)elaboração curricular é considerada uma etapa em que se “coloca em prática o que foi planejado até o momento” (BRASIL, 2018, p. 24). São

²⁷ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 27/07/2020.

²⁸ Tal afirmação foi proferida em matéria redigida por Maria Helena Guimarães, em matéria para o jornal O Globo e proferido pela mesma em outros momentos. Destaca-se que a ex secretária executiva do MEC teve destaque nos movimentos em prol da formulação da BNCC. Matéria disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/a-base-nao-curriculo-21194267>. Acesso em 06/08/2020.

definidas, ainda, etapas hierárquicas para o desenvolvimento curricular, conforme ilustrado na imagem acima, recortada no Guia de Implementação da BNCC. Observa-se os esforços para a formulação de um currículo único, que deve seguir critérios claros para que seja “implementado”. Desta forma, alunos e professores não são considerados enquanto produtores de currículo, mas reprodutores de um Currículo-Nação definido a priori.

No que concerne à parte em que discute o processo de alfabetização, o documento da BNCC reconhece que este processo envolve relações complexas, ao afirmar: “Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção” (BRASIL, 2017, p. 90). No entanto, o mesmo documento, ao listar as habilidades que os alunos devem desenvolver neste processo, o fazem de forma genérica, desconsiderando a complexidade e singularidade que perpassa a alfabetização. Ressalto que os atores sociais e seus discursos também envolvem relações complexas e sem regularidade, não sendo cabível uma definição genérica do que cada indivíduo deve aprender, sem que sejam consideradas suas diferenças e singularidades.

A Base aponta uma mudança significativa quanto a ideia do tempo em que a alfabetização deve ocorrer, passando do terceiro ano do ensino fundamental (a “idade certa”, de 8 anos defendida no PNAIC) para o segundo ano do ensino fundamental, sendo este considerado o tempo suficiente para que as crianças concluam seu processo alfabético. Mais uma vez, a complexidade anunciada neste processo é ignorada na produção da política, que desconsidera os diferentes processos de aprendizagem. Nota-se, nas políticas citadas, que o marcador temporal possui grande influência, embora considerem somente uma noção de tempo cronológica e não o tempo subjetivo que cada indivíduo possui em sua individualidade.

Ainda assim, argumentos favoráveis à Base Comum Curricular defendiam que a política não tira a autonomia docente, uma vez que especifica “onde o aluno deve chegar (o que se espera que aprenda) e não como o professor deve ensinar²⁹”. Embora discorde desta informação – uma vez que ao delimitar o que deve ser ensinado, criando uma extensa lista a ser implementada, as possibilidades de atuação docente são cerceadas – compreendo que tal política propicia novos encaminhamentos para o “como fazer”. Sendo assim, a formulação de um Currículo-Nação se desenvolve de diferentes formas, com enfoques e contornos distintos. No que diz respeito às políticas de alfabetização, a delimitação temporal deste processo ganha destaque. Afinal, qual é o tempo de aprender?

²⁹ Esta defesa conta no site da BNCC, no tópico “Perguntas frequentes”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 07/08/2020.

Em conflito com os pressupostos para alfabetização que vinham sendo desenvolvidos no PNAIC, que se pautava em uma perspectiva de letramento, o MEC instituiu, em abril de 2019, a Política Nacional da Alfabetização (PNA), através do decreto nº 9.765, com vistas a “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro³⁰” (MEC, 2019). Além do objetivo de legislar sobre a alfabetização das crianças, possui a declarada intenção de “colocar o Brasil no rol de países que adotam as evidências científicas como balizas para suas políticas públicas” (ibidem), adotando a ciência cognitiva de leitura como baliza para melhoria do que chamam de qualidade na alfabetização. Embora com conflitos teóricos sobre o processo de alfabetização, esta política endossa o discurso unificador para os currículos da alfabetização do país, que já vinha se delineando com o PNAIC e com a BNCC, que ganha uma dimensão ainda mais centralizadora.

Mortatti (2019), em consonância com a ABAlf, publiciza algumas considerações sobre a PNA, elencando seu caráter antidemocrático e autoritário que, segundo a autora, infringe a própria Constituição Federal do Brasil (1988), em seu artigo 206, incisos II e III que legislam sobre a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e a respeito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Tal inferência se faz uma vez que não houve ampla discussão da política com a sociedade científica e acadêmica e, muito menos com os professores alfabetizadores, sendo a discussão restrita aos considerados especialistas da alfabetização (que não incluem os membros da ABAlf e pesquisadores do campo) e instâncias internas do MEC, CNE, CONSED e UNDIME.

A PNA é defendida em nota que precede o caderno de apresentação da política, assinada pelo Ministro da Educação a época, Abraham Weintraub (MEC, 2019) como um marco na educação brasileira, por – segundo o ex ministro – colocar a alfabetização do centro da política pública educacional do país. Sempre atrelando a política à ideia de inovação, esta possui o método fônico indicado, a partir de evidências científicas, capaz de determinar o sucesso da alfabetização de todos os alunos brasileiros. O mesmo afirma que:

A educação é uma preocupação central das nações do século XXI. Não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação (MEC, 2019).

Logo após, a preocupação com a qualidade educacional defendida é explicada através da preocupação com os resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações internacionais e nacionais

³⁰ Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e>. Acesso em 18/03/2020.

(avaliações estas, vale destacar, padronizadas e aplicadas para todos os alunos, sem considerar quaisquer especificidades). Oferece, ainda, quase como uma milagrosa solução para um problema de décadas uma proposta de alfabetização baseada em evidências científicas, que considera como único método capaz de gerar resultados as ciências cognitivas, sob a utilização do inovador (como se anuncia) método fônico.

Além deste método não ser novo na história da alfabetização e ter sua eficácia questionada (MORTATTI, 2019), há o fortalecimento da existência de uma ciência que pode ser compreendida como verdade absoluta, com valores de eficiência que desconsideram os alunos e o processo de alfabetização como complexos. Ao trazer a defesa da alfabetização baseada em evidências científicas e desenvolver uma única ciência como estatuto de verdade, compreendo que a política promove um único modo de conceber a alfabetização como mais eficiente e que, por isso, deve ser utilizado como matriz única para a formulação dos currículos em todo o território nacional. Endossa, assim, a ideia da formulação de um Currículo-Nação para a alfabetização, com vistas a promover considerado avanço na qualidade da educação no país. Percebo, então, que a PNA carrega (no texto da política e nos discursos de seus idealizadores) uma ideia de inovação, através da defesa por evidências científicas que se presume em uma única ciência, considerada como verdade absoluta.

Com forte apelo em prol do povo brasileiro, Weintraub assume a política como sendo um compromisso do MEC com o povo brasileiro:

Este é o compromisso do Ministério da Educação. Nós nos colocamos a serviço do povo brasileiro e nos esforçaremos para que a Política Nacional de Alfabetização, em colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, entregue resultados concretos e faça valer o que cada cidadão deposita, de impostos e de esperanças, no Estado brasileiro (MEC, 2019, p. 5).

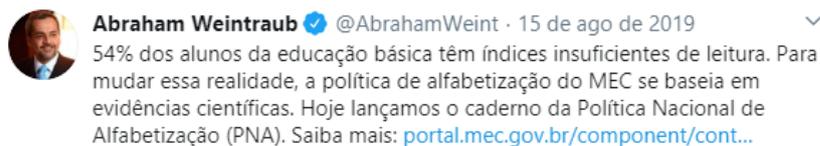
Compreendo que o pronunciamento acima atrela a construção da PNA (e os esforços que a ela serão destinados) como retribuição do Estado Nacional para o cidadão brasileiro, em nome a determinado apoio governamental. Ao realizar a apresentação do cenário atual (ibidem, p.10), inclusive, justifica-se a criação da PNA como resultado da exigência feita pela sociedade brasileira na formação básica, visando a mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização.

Aborda-se os apelos da “sociedade brasileira” considerando-a como um conjunto uniforme, que partilha dos mesmos anseios e desejos para o âmbito educacional e, ainda, desconsidera o que já vinha sendo desenvolvido nas políticas anteriores e no cotidiano escolar, expondo resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) para endossar um discurso de ineficiência da

alfabetização no país. Em minha leitura, o discurso do (ex) Ministro acima citado, suscita um Estado Nacional atrelado diretamente a representação do atual governo e, do cidadão brasileiro, aos indivíduos que depositam seu apoio ao mesmo, tal movimento que não se anuncia somente na PNA.

Como Bhabha (2010) discute, os discursos nacionalistas buscam produzir uma narrativa de progresso nacional. No contexto da alfabetização, pode-se perceber a ideia de inovação atribuída a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), constantemente reafirmada nos discursos de Abraham Weintraub, em seu Twitter³¹.

Figura 6 - Imagem reproduzida do twitter de Abraham Weintraub. Publicação realizada em 15 de agosto de 2019.



Apesar de pretender-se como um marco histórico ao trazer a educação como central para a construção do futuro do país, o movimento político anteriormente produzido e apresentado nesta pesquisa (ainda que com um pequeno recorte temporal), evidencia que esta não é uma preocupação recente. Drummond (2019) salienta que o processo educacional se encontra na temporalidade dupla que Bhabha (2010) circunscreve: enfatiza-se a autoridade histórica, para defender a ideia de um investimento futuro de solução aos problemas atuais. Um interstício entre passado-presente-futuro que cria a necessidade de definição de objetivos e critérios a serem alcançados. Esta temporalidade é abordada com maior ênfase no slogan que se encontra no manual do PNAIC (2012): “O Brasil do futuro com o começo que ele merece”, onde o compromisso com esta política no presente, é apresentado como uma questão de responsabilidade com o futuro do país. Além da preocupação com o futuro da educação e da alfabetização como pontos centrais na educação, demonstra-se também um projeto de país.

Na Política Nacional de Alfabetização (PNA), por sua vez, explicita-se:

A educação é uma preocupação central das nações do século XXI. Não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação (MEC, 2019).

³¹ O Twitter é uma rede social que permite ao usuário enviar e receber mensagens curtas, postar fotos e vídeos. Ao criar uma página, o usuário posta mensagens públicas que podem ser acessadas por todos os demais usuários no mundo.

Embora não seja uma política especificadamente de alfabetização, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, aborda metas gerais para o futuro da educação no país, apresentando propostas também para esta etapa educacional. Em sua apresentação, é conceituado o que se compreende como plano:

Um plano “representa, normalmente, reação a situações de insatisfação e, portanto, volta-se na direção da promoção de mudanças a partir de determinadas interpretações da realidade, dos problemas e das suas causas, refletindo valores, ideias, atitudes políticas e **determinado projeto de sociedade** (MEC, 2014, p.7, grifo nosso)

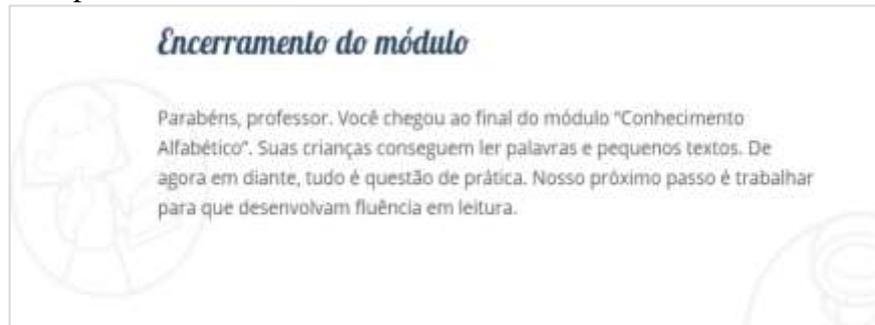
Ao meu ver, a afirmativa acima explicita a discussão que promovo neste trabalho, de que as políticas nacionais de alfabetização em análise, ao propor pactos, políticas e planos para o futuro da alfabetização em nível nacional, investem na criação de uma identidade nacional, ao propor o que estudantes de todo o país devem aprender, em cada série, ao mesmo tempo, desconsiderando as diferenças e diversidades que constituem o processo. Bhabha (2013) argumenta que a ideia de diversidade cultural está ligada ao reconhecimento de costumes ou conhecimentos culturais pré-dados, onde culturas podem ser compreendidas de forma totalizada, corroborando para a utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única (p. 69). A diferença cultural, por sua vez, evoca o processo de enunciação da cultura, um processo onde culturas são produzidas e significadas, não existindo uma cultura essencializada, logo, não existe a cultura nacional. A política citada opera com a lógica da diversidade, mas até esta é invisibilizada quando são propostos métodos e manuais para a alfabetização de todos.

Em minha leitura, tais políticas se apresentam enquanto um Currículo-Nação uma vez que, como exposto no trecho citado anteriormente, as políticas carregam em suas formulações também um projeto de sociedade e, acrescento, o perfil de um sujeito nacional a ser alcançado.

A incitação a este sujeito nacional é observada em diferentes momentos nas políticas de alfabetização e encontra um movimento ainda mais acirrado no PNA. A ideia de alfabetização, nesta política, é deslocada de um contexto social, cultural e político e compreendida como um método a ser aplicado. Isso se faz possível uma vez que o sujeito é considerado de maneira genérica e universal, o que o afasta da concepção de sujeito enquanto indivíduo complexo e dotado de especificidades. A imagem abaixo, retirada do curso Tempo de Aprender³², infere a concepção de alfabetização, sujeito e currículo que esta política demanda:

³² O curso “Tempo de Aprender” é oferecido pelo MEC como uma formação em consonância com o PNA. Além do caderno, este curso e o projeto “Conta pra mim”, ambos disponibilizados somente online, foram umas das poucas ações de propagação do PNA.

Figura 7 - Mensagem de encerramento de módulo no curso Tempo de Aprender.



Ao propor que após reproduzir uma série de conteúdos e práticas, os alunos já “conseguem ler palavras e pequenos textos”, percebo que a PNA e seus discursos desconsideram a multiplicidade existente no contexto escolar, o processo de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, de alfabetização enquanto processos subjetivos e, portanto, imprevisíveis. Nota-se que o aluno e sua aprendizagem são considerados de uma maneira genérica e passíveis de serem representados em uma “identidade nacional”.

Sobre a formação de professores proposta pela política, percebo que ela visa cercar ainda mais as possibilidades de significação e diálogo, à medida em que o curso é realizado apenas a distância e toma o professor como espectador de uma metodologia a ser aplicada (através de vídeos prontos que simulam como as atividades devem ser conduzidas), sem espaço para que os professores conversem entre si e pensem suas práticas na relação com seus pares. Neste aspecto, percebo que o PNAIC, ao propor formação de professores presencial em nível nacional, promovia formações e ações em que os professores podiam apresentar suas práticas (ainda que sempre em consonância com o que fora proposto na política), além de incitar a produção de *blogs* em que os docentes tornassem públicas suas ações. No caderno de apresentação intitulado “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização” do PNAIC, lançado em 2015, é possível perceber um foco nos relatos de experiências dos professores formados pela política, admitindo os professores enquanto protagonistas:

Na continuidade do caderno, somos agraciados com uma reflexão acerca do protagonismo do docente para a construção de sua autonomia pedagógica, observando o pressuposto de que a finalidade de qualquer programa de formação deve ser proporcionar ao professor saberes que lhe permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional. Finalizamos com a socialização de relatos de experiências formativas (MEC, 2015, p. 7).

Embora o pacto apresente certa valorização do protagonismo docente, é preciso levar em consideração que os discursos e práticas que ganham destaque fazem parte de uma seleção daquilo que se considera estar em consonância com o desenvolvimento da política, servindo

como exemplos de boas práticas. Ainda assim, difere-se do PNA em que a produção de conhecimento é apresentada com vídeos prontos e questionários múltipla escolha através do curso Tempo de Aprender.

Em estudo que analisou as produções de *blogs* dos professores do PNAIC, Rosário (2018) defende que a produção de políticas curriculares no âmbito do PNAIC se desenvolveu para além do que os documentos e cursos de formação poderiam prever. Embora as práticas a serem divulgadas nos *blogs* buscassem estar em consonância com o proposto nos cursos de formação de professores do PNAIC e com os sentidos de alfabetização propostos pela mesma, outros sentidos eram desenvolvidos, constituindo novas significações para a produção curricular no PNAIC. Concordo com a autora ao compreender que embora as políticas produzam constrangimentos, através de documentos normativos e prescritivos que visam centralizar as produções curriculares, ao mesmo tempo ela cria possibilidades de escapes, uma vez que todo texto será traduzido (ROSÁRIO, 2018).

No entanto, algumas políticas – mais que outras – buscam cercear as possibilidades de tradução, ao desconsiderar os atores sociais enquanto produtores de política e currículo em seus cotidianos. Frade (2020³³) argumenta que há na PNA uma diminuição do aspecto cultural e social da alfabetização para um aspecto meramente técnico, onde considera-se que através da aplicação de uma série de procedimentos a alfabetização ocorrerá. Os sentidos de currículo, formação docente e alfabetização não se dão dissociados do que é destacado pela autora, pois ao compreender o currículo por um aspecto técnico, formulado por especialistas e a alfabetização como processo metodológico a ser reproduzido, cabe aos docentes o “aprender a fazer”, sem práticas reflexivas e de produção curricular nas escolas.

Em uma perspectiva discursiva de alfabetização e de currículo, na qual me ancoo, defende-se que a linguagem não é uma tecnologia de aprendizagem de um sistema de escrita somente, mas um processo dialógico, mediado pela linguagem e em interações discursivas (CORAI, 2020³⁴; LOPES E MACEDO, 2011). Destaco que a concepção de alfabetização como processo meramente técnico e metodológico está em consonância com a ideia de sujeito como receptor e reproduzidor de práticas, ignorando-o como sujeito complexo e produtor de currículo.

³³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=taPhgk79roI>. Acesso em 07/06/2020.

³⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QAmODJZw6v0>. Acesso em 07/06/2020.

Dialogo com as discussões propiciadas por Frangella (2019), que ao realizar uma leitura da BNCC, reconhece que a mesma se pretende como uma política-padrão³⁵, através da definição de conhecimentos padronizados. A política-padrão, neste ensejo, inventa um “nacional” unificado, ao estabelecer sentidos fixos para currículo, conhecimento, dentre outros significantes. Assim, percebo que no âmbito das políticas curriculares para alfabetização, a PNA (mas não somente ela) é pretendida como um marco-padrão, em um paradoxo entre inovação e tradição que visa instituir um Currículo-Nação para alfabetização de todas as crianças, jovens e adultos brasileiros. Por se tratar de uma política recente, instituída em 2019, reconheço que seus desdobramentos ainda estão em desenvolvimento, me instigando a dar continuidade no estudo da Política Nacional de Alfabetização e seus paradoxos.

Apesar da discussão de política-padrão não ser propícia somente para a PNA, certo destaque na mesma se dá pelo fato da política ser proposta como um marco de inovação, em uma ruptura com um passado tido como ineficiente, como pode ser visto no discurso de apresentação da política: “O cerne da PNA, que a diferencia essencialmente de outras formas de encarar o tema da alfabetização, é o fundamento na evidência científica, naquilo que de fato se sabe até o momento acerca de como se aprende a ler e a escrever” (NADALIM, 2019, *online*).

Sendo assim, compreendo que tais políticas abordadas corroboram para a construção de um único sentido de currículo e alfabetização, visando centralizar práticas, referenciais, metodologias, matrizes de avaliação, dentre outros, que se pretendem hegemônicas em todo o território nacional. Neste sentido, considero que constituem movimentos discursivos em prol de um Currículo-Nação.

Por fim, compreendo que o significante nacional, utilizado como marco regulatório nas políticas curriculares, embora vise cercear as possibilidades de significação com vistas a hegemonização, não o consegue de forma plena, visto que as políticas se encontram em constante produção e são sempre traduzidas nos diferentes espaços-tempo em que ela circula. Considero, portanto, que a produção de políticas curriculares nacionais para alfabetização é sempre em um processo contingente, ininterrupto e atravessado por diferentes discursos e atores sociais, sendo (im)possível sua unicidade.

³⁵ A autora usa como metáfora a ideia de padrão, objeto histórico que era posto pelos portugueses nos territórios encontrados, para demarcar a propriedade daquele território pela coroa portuguesa (FRANGELLA, 2019).

CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES ...

Repetido na nomeação de diversas políticas educacionais como, por exemplo, o Pacto **Nacional** pela Idade Certa (PNAIC), Avaliação **Nacional** da Alfabetização (ANA), Base **Nacional** Comum Curricular (BNCC), Política **Nacional** de Alfabetização, dentre tantas outras, a dimensão nacional vem sendo estratégia discursiva acompanhada de questões como a melhoria na qualidade da educação pública e privada, do direito à educação e de acesso ao conhecimento. Comum a todas estas políticas, está a ideia do sujeito nacional enquanto ideário, onde são estabelecidos objetivos, competências e habilidades a serem adquiridas, através da aprendizagem do **mesmo** conteúdo, por **todos** os alunos, ao **mesmo** tempo, em **todo** o país³⁶, reforçando a ideia do nacional na máxima do “*muitos como um*” (BHABHA, 2013, p. 232).

O significante nacional nas políticas, meu maior interesse de pesquisa, se assumiu enquanto um paradoxo: ao mesmo tempo que se apresenta enquanto garantidora da abrangência para concessão de direitos, também produz exclusões, ao incitar uma dada centralização no que será posto enquanto currículo. Sendo assim, colocar o significante em desconstrução não significa a tentativa de destruí-lo, mas por em questão a forma como busca ser significado nas políticas curriculares que, em minha leitura, se coloca como matriz única para elaboração do currículo, mobilizando sentidos de um Currículo-Nação.

Percebe-se que a discussão sobre o direito à educação – amplamente defendido – se desdobra, nas políticas pesquisadas, em uma ideia de direito à aprendizagem, e, assim, traduzida em conteúdos, competências e habilidades para que tal aprendizagem se constitua, sendo possível de ser averiguada via avaliações externas. Neste sentido, o significante nacional é atrelado a busca por uma unicidade na aprendizagem.

Com intuito de participar da luta pela significação da nação nas políticas curriculares no Brasil, esta pesquisa na buscou colocar em suspenso o nacional enquanto essência, de uma nação “gigante pela própria natureza”, trazendo à tona diferentes discursos sobre a nação e sua (não) origem, que me possibilitam pensar a nação enquanto narração, tal como propõe Bhabha (2013), produzido em um espaço-tempo duplo e com significações constantes. Tal discussão corrobora para o questionamento da nação enquanto sentido único, fixo, que se desdobra na defesa de uma unidade nas políticas curriculares de alfabetização. Percebo a nação enquanto experiência do (im)possível, ao expor sua impossibilidade de fechamento em um único sentido,

³⁶ Esta ideia é desenvolvida, mais diretamente, na formulação da BNCC. Entretanto, as demais políticas exemplificadas também carregam seu teor unificador, ora na produção de métodos e materiais, ora nas matrizes avaliativas.

ao mesmo tempo de sua possibilidade enquanto estratégia discursiva, que se dá em um tempo disjuntivo duplo – pedagógico e performático (BHABHA, 2013).

Assim, busquei abordar os discursos das políticas que fazem uso do nacional enquanto marco regulatório, com vistas a regular a produção curricular na alfabetização no período 2012-2019. Entendo que o movimento de um Currículo-Nação não se dá de forma isolada em determinada política, mas as políticas aqui mencionadas e outras fazem parte de um movimento discursivo em busca por fixar (ainda que provisoriamente) determinados sentidos e, portanto, posições de sujeitos. Ao perceber que as políticas estão em constante produção e negociação, não foi minha pretensão dar conta de uma totalidade, mas colocar em suspeita determinados sentidos que incitam o desejo por uma unicidade.

Compreendo que por mais que uma política busque um sentido único para o fazer curricular, sempre haverá possibilidades de escapes, uma vez que a produção curricular não ocorre em uma esfera de “especialistas” para ser implementada na escola. Todavia, considero que as escolas e seus diferentes atores sociais são produtores de currículo. Dialogo, então, com Lopes (2012) ao pensar o processo discursivo em que as políticas são produzidas e produzem sentidos:

Tal perspectiva [organização curricular via mobilização de regras] concebe a política de currículo como a forma de fixar um dado projeto de sociedade, de construir um futuro que se quer para todos e vincula a democracia a essa orientação. Nesse sentido, não consegue superar a perspectiva racional de política, supondo que o consenso sobre as regras de funcionamento do sistema pode torná-lo mais democrático a partir de uma perspectiva de inclusão consensual de todos. É desconsiderado, contudo, que não somos determinados por uma gramática com fundamentos estáveis e que a política implica antagonismo e conflito, portanto diferentes níveis de exclusão e tensionamento. Postas em ação, as regras se modificam e fazem com que diferentes projetos de sociedade sejam criados contingencialmente apenas como horizontes difusos que, uma vez alcançados, são desconstruídos pelas novas decisões (LOPES, 2012, p. 712).

Assim, a tentativa de fechamento de sentidos é sempre adiada, uma vez que a política é uma produção discursiva, envolvendo simultaneamente linguagens e práticas sendo, portanto, contingente e processual (FRANGELLA; OLIVEIRA, 2017). Ainda assim, me coloco contrária as tentativas de cercear possibilidades de significação, através de políticas normativas que visam unificar a produção curricular. Compreendo, portanto, que a ideia de unicidade via mobilização de um Currículo-Nação é uma experiência do impossível.

Os sentidos de currículo e alfabetização não se dão de forma separadas. Contudo, uma política que visa um sentido único para a alfabetização, mobiliza consigo um sentido de currículo mecânico e comum, incitando a compreensão do nacional enquanto um marco regulatório com vistas a centralização. Me coloco de forma contrária a esta concepção de

currículo e alfabetização, uma vez que compreendo ambos como produções discursivas que se dão em um terreno de negociações e disputas por sentidos, que não podem ser fixados de forma absoluta. Apesar da necessidade de acordos provisórios, não há um fechamento total de sentidos. Esse não fechamento não é algo negativo, uma vez que é isto permite que os sentidos estejam em constante produção e reflexão.

Cabe destacar que embora a presente pesquisa tenha como foco de estudos as políticas curriculares nacionais voltadas para a alfabetização no período (2012-2019), o contexto político brasileiro em que o trabalho se finaliza (2019-2020) suscita a necessidade de contextualização da radicalidade encontrada no discurso nacionalista e patriota do governo atual, por vezes apresentada nessa pesquisa através dos discursos do (ex) ministro de educação. Contudo, reconheço que este período ainda carece de maior investimento em estudos, uma vez que os desdobramentos e discursos das políticas analisadas estão sendo produzidos e, com isso, produzindo sentidos para a formulação de um Currículo-Nação. Considerando este contexto, muito me instiga discutir os desdobramentos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e os sentidos de nação que a mesma mobiliza em seus diferentes discursos.

Ainda que esta seção busque trazer considerações finais produzidas ao longo desta pesquisa, não proponho que seja um fim, mas um fechamento provisório visto a necessidade de acordos. Penso que a pesquisa faz parte deste processo discursivo, de enunciação cultural em que discursos e políticas estão em constante produção e, portanto, marca a necessidade de mobilizar possibilidades outras de investimentos e negociações futuras.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Nataly da Costa; MOTA, Jade Juliane Dias; AXER, Bonnie. **Base Nacional Comum Curricular: fixações de identidade na tentativa de um sujeito nacional**. In: XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares, 2016, Recife - PE.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- APPADURAI, Arjun. **Dimensões Culturais da Globalização: A modernidade sem peias**. Lisboa: Teorema. 1996.
- APPADURAI, Arjun. **O MEDO AO PEQUENO NÚMERO**. Ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras; Itaú cultural. 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017**. 2017. Disponível em: https://1fce3adf-21b8-44d9-9b12-da4e0971a909.filesusr.com/ugd/f7609a_c4732add5942400faee446d99c3e1158.pdf. Acesso em 18/07/2020.
- AXER, Bonnie; ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. **PNAIC E SUAS TRADUÇÕES? DESAFIOS E NEGOCIAÇÕES ENVOLVENDO OS PROCESSOS CULTURAIS DO CURRÍCULO**. In: 37ª Reunião Anual da Anped, 2015, Florianópolis. 37ª Reunião Anual da Anped - PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015.
- AXER, Bonnie. **Um olhar sobre a disputa de sentidos para alfabetização no PNAIC**. Revista Panorâmica, v.28, jul/dez, 2019.
- BENNINGTON, Geoffrey. **La política postal y la institución da la nación**. In. BHABHA, Homi K. (Org.). Nación y narración, entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **A tarefa do tradutor**. Tradução de João Barrento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008.
- BHABHA, Homi K. (Org.). **Nación y narración, entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- BHABHA, Homi K. **O local de cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf. Acesso em 02/08/2020.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 18/07/2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): Nota Explicativa.** Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Portaria 867, de 4 de julho de 2020. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 826 de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Manual do Pacto. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Parecer CEB 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29 jan. 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.** Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional.** Versão preliminar. SAE: Brasília, 2015.

BUTLER, Judith. **Parte I – O relato de si.** In: Relatar a si mesmo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **Brasil: nações imaginadas**. In: CARVALHO, José Murilo de. Pontos e Bordados – Escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **José Murilo de Carvalho** – 22/09/2014. In: Roda Viva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r2yMkdRQWkc>. Acesso em 22/09/2019.

CESARINO, Letícia. **Colonialidade Interna, Cultura e Mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea**. Revista Ilha, v. 19, n. 2, p. 73-105, dezembro de 2017.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Carta a um amigo japonês**. Trad. Érica Lima. In: OTTONI, P. Tradução: a prática da diferença. 2. ed. rev. Campinas: Ed. Unicamp, 2005. p. 21-27.

DEZZMAN, Vanete Santana. **Hy Brasil – A construção de uma nação**. São Paulo: Editora Viseu, 2019.

DIAS, Jade Juliane Mota. **Base Nacional Comum Curricular: Discutindo sentidos de leitura e escrita na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 83f. 2019.

DIAS, Rosanne; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. **Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo**. In: FERRAÇO, Carlos E.; GABRIEL, Carmem T.; AMORIM, Antonio C.. (Org.). **Teóricos e o campo do currículo**. 1ed. Campinas, SP: FE/UNICAMP, v. 1, p. 200-214, 2012.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. **Desconstrução e ética – ecos de Jacques Derrida**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. **Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem: a escola sob judice**. 2019, 196f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019.

FILHO, Osvaldo Fontes. **Uma “possibilidade impossível de dizer”: o acontecimento em filosofia e em literatura, segundo Jacques Derrida**. São Paulo: Trans/Form/Ação, v. 35, n. 2, p. 143-162, maio/ago, 2012.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo como Local da Cultura: Enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha**. In: 32a. Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Rio de Janeiro: ANPED, 2009. v. 1. p. 1-13.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Políticas de currículo e alfabetização: negociações para além de um pacto**. Projeto de Pesquisa, 2015.

- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Políticas de currículo e infância: entre paradoxos e antíteses, renegociando o(s) pacto(s)**. Projeto de Pesquisa, 2018.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa/UEPG, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016a.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres.; RODRIGUES, Danielle. **Políticas de Currículo e Avaliação: arenas de disputas e produções de sentidos para a docência**. Trabalho apresentado em XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, v.1, n. 40. Salvador: UFBA, 2018.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Um Pacto curricular: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 32, p. 69-89, 2016b.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Padrão-Política: fincando prioridade e propriedade no terreno educacional**. Currículo sem fronteiras, v. 19, n. 3, p. 828-842, set./dez., 2019.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões**. Apresentação de dossiê. Educação em Revista. Belo Horizonte: v. 32, n. 02, p. 13-17, abril/junho, 2016.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. **Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva**. In: Políticas de Currículo: Pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2005.
- FRY, Peter. **Feijoada e soul food**. Cadernos de Opinião, [S.l.], n. 4, p. 13-23, 1977.
- FRY, Peter. **“Feijoada e soul food” 25 anos depois**. In: FRY, Peter. A persistência da raça. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- KALIL, Luis Guilherme; FERNANDES, Luiz Estevam. **Entrevista com Patrícia Seed**. História Unisinos, v. 18(2), maio/ago. 2014.
- KRISTEVA, J. **A new type of intellectual: the dissident**. In: MOI, T. (Ed.). **The Kristeva Reader**. Oxford: Blackwell, 1986.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro. **Democracia nas políticas de currículo**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez., 2012.
- LOPES, Alice Casimiro. BORGES, Veronica. **Currículo, conhecimento e interpretação**. Currículo sem fronteiras, v. 17, p. 555-573, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas políticas de Currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p. 33-52, Jul/Dez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Estudos curriculares: ensaios selecionados William Pinar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016. v. 1. 224p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro.; OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Apresentação: Redes de Pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo**. In: Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas. Lopes e Oliveira (Orgs.), Curitiba: CRV, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias Pós-críticas, Política e Currículo**. Dossiê Temático: Configurações da investigação Educacional no Brasil. Revista Educação, Sociedade & Cultura, n. 39, p. 7-23, 2013.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Revista Educação e sociedade, v. 36, p. 891-908, 2015.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum (PUCSP), v. 12, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Revista Cadernos de pesquisa, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, identidade e diferença: Articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Projeto de pesquisa, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo**. Currículo Sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez., 2017a.

MACEDO, Elizabeth. **O currículo no portão da escola**. In: Elizabeth Macedo; Thiago Ranniery. (Orgs.). Currículo, sexualidade e ação docente. 1ed. Rio de Janeiro: DP et alii, v. 1, p. 17-44, 2017b.

MACEDO, Elizabeth. **Por uma política da diferença**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, São Paulo, maio/ago., 2006.

MACEDO, Elizabeth.; RANNIERY, Thiago. **Apresentação da Seção temática: E depois do Pós-estruturalismo?: experimentações metodológicas na pesquisa em currículo e educação**. PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE), v. 13, p. 941-947, 2018.

MACEDO, Elizabeth.; SILVA, Rafael Dias da. **Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento?** Uma entrevista com Elizabeth Macedo concedida a Roberto Rafael Dias da Silva. EDUCAÇÃO E FILOSOFIA (online), v. 32, p. 1-20, 2018.

MACEDO, Elizabeth.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos de Currículo: Como lidamos com os conceitos de Moderno e Pós-moderno?** ETD. Educação Temática Digital, v. 9, p. 234-252, 2008.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas.** Revista Educação e Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARTIUS, Carl Friedrich Phillipp von. **“Como se deve escrever a história do Brasil”.** Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, t. 6, p. 381-403, 1844.

MILSTEIN, Diana. **A Nação na Escola – Frentes políticas na cena “neutra” da escola argentina.** 2007, 208f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita.** Revista Brasileira de Alfabetização – Revista da Associação Brasileira de Alfabetização, v. 1, p. 26-31, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Notícias Univesp – História da Alfabetização.** Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=W_8yIABYF9Q. Acesso em 18/07/2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Dimensões político-epistemológicas no equívoco conservador na educação: a base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais.** Revista Portuguesa de Educação, v. 31 (Especial), p. 55-74, 2018.

ORLANDI, Eni. **A língua brasileira.** Revista Ciência e Cultura, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 29-30, abril/junho, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>. Acesso em 05/07/2020.

PARAÍSO, MARLUCY ALVES; SILVA, SANDRA KRETLI DA. **Apresentação da seção temática: perspectivas teóricas das pesquisas em currículo.** Revista Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 380-387, set./dez., 2016.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença [uma introdução].** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAR, Willian. **Estudos curriculares: ensaios selecionados/ Willian Pinar; seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (Orgs).** São Paulo: Cortez, 2016.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.** Tradução de: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. De On the Horizon. NCB University Press: Vol. 9 No. 5, 2000.

RANNIERY, Thiago. **Vem cá, e se fosse ficção?** Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 982-1002, set./dez., 2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Curso Especial Pé de Vento.** 2010. Disponível em: <http://pedevento1.educopedia.com.br/>. Acesso em 08/08/2020.

RODRIGUES, Danielle Gomes. **Sentidos atribuídos à avaliação na produção de política curricular: um estudo a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização**. 2017, 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, Phelipe Florez. **Que país é esse? “Geografias” em disputas na Base Nacional Comum Curricular**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. No prelo.

ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. **Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de espaçotempo da produção política do PNAIC**. 164f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2018.

SANTIAGO, Silviano (Org.). **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Paulo de Borges da. **Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 153f. 2019.

SILVA, Rafael Roberto Dias da. (2018). **Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento - uma entrevista com Elizabeth Macedo**. *EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*, v. 32, n. 64, p. 157-184, jan/abr., 2018.

SILVA, Sandra Kretli da; MOREIRA, Priscila dos Santos; FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo. **Pesquisa e prática discursiva sobre currículo na comunidade acadêmico-científica: territórios e conexões**. *Revista Educação em Perspectiva*, v. 10, p. 1-13, 2019.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida: literatura, política e tradução**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato**, São Paulo: Leya, 2017a.

SOUZA, Jessé. **É preciso explicar o Brasil desde o ano zero**. Entrevista concedida a Amanda Massuela. *Revista Cult*, 2017b. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/jesse-souza-a-elite-do-atraso/>. Acesso em 13/10/2019.

SÜSSEKIND, Maria Luisa. **Entrevista com Willian Pinar**. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 206-214, 2013.

SÜSSEKIND, Maria Luisa. **Os debates sobre os currículos nacionais e a defesa da educação democrática**. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina, Ano 24, n. 41, jan/abril, 2019.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **Políticas Curriculares e os Desafios à Educação Pública Municipal**. Projeto de Pesquisa. 2013.