



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Iris Aniceto Barros

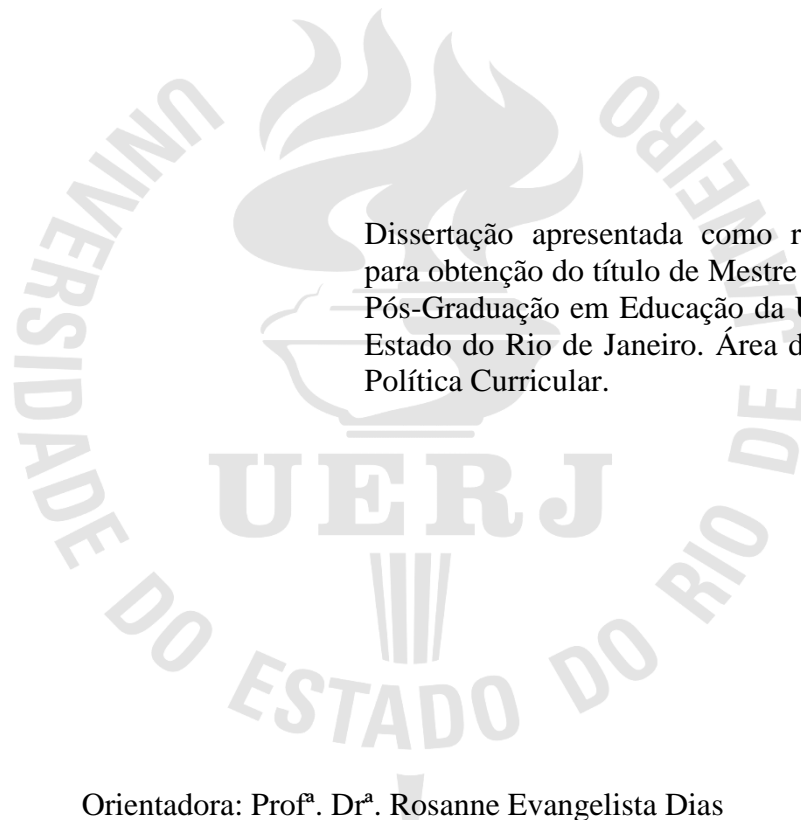
Comum nos discursos que se hegemonizaram na BNCC

Rio de Janeiro

2021

Iris Aniceto Barros

Comum nos discursos que se hegemonizaram na BNCC



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: Política Curricular.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro

2021

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

B277 Barros, Iris Aniceto.
Comum nos discursos que se hegemonizaram na BNCC / Iris Aniceto Barros.
– 2021.
99 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Base Nacional Comum Curricular – Teses. 3.
Hegemonia – Teses. I. Dias, Rosanne Evangelista. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

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

Assinatura

Data

Iris Aniceto Barros

Comum nos discursos que se hegemonizaram na BNCC

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: Política Curricular.

Aprovada em 23 de novembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Rosanne Evangelista Dias (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo
Programa de Pós-Graduação da UERJ

Prof. Dra. Maria Luiza Sússekind
Programa de Pós-Graduação da UNIRIO

Rio de Janeiro

2021

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Monica Aniceto Barros, por ser minha maior inspiração e referência de educadora, minha grande incentivadora, e por me entender como pesquisadora antes mesmo de mim. Ao meu pai, José Roberto, pela calma necessária nos momentos difíceis. Às minhas irmãs, Ister e Isis, por compreenderem toda minha ausência e serem minhas companheiras de vida, sempre oferecerem todo afeto imaginável, meu muito obrigada, amo vocês. Ao meu noivo, Luan, por fazer parte de toda minha jornada acadêmica e se fazer presente em todos os momentos.

Agradeço à Karine, por trazer a leveza necessária nos momentos difíceis e pelas constantes mensagens de incentivo e motivação. À Josiene por oferecer toda ajuda indispensável, pelas conversas e por dividir comigo a caminhada acadêmica, que permaneça por muitos anos. Aos amigos, João Vitor, Lara, Marcos, Vinícius, Anna Beatriz e Elionay obrigada pelos momentos de distração e por permanecerem presentes mesmo quando não pude corresponder.

Ao Prof. Dr. William Ribeiro, agradeço pelo grande incentivo antes mesmo do meu ingresso no mestrado, por se mostrar sempre disponível em ajudar, por incentivar meus estudos na perspectiva pós-estrutural e acreditar na minha caminhada acadêmica.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹ importante instituição de fomento à pesquisa, agradeço pelo financiamento desta pesquisa com a concessão da bolsa.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa “Política de Currículo e Docência” pelas trocas acadêmicas que contribuíram muito para minha formação. Em especial agradeço à Andréia Rangel pela parceria que possibilitou uma experiência acadêmica afetuosa, não permitindo que fosse uma jornada de pesquisa solitária, ao contrário disso, houve muitas trocas; conversas e amizade, muito obrigada.

À Prof^a. Dr^a Rosanne Evangelista Dias, minha orientadora, por toda generosidade e cuidado. Agradeço pelas orientações que transmitem toda tranquilidade necessária e que me fizeram sentir capaz de atravessar os desafios acadêmicos. Obrigada pelos ensinamentos, acadêmicos e pessoais, que por vezes são transmitidos sem que seja necessário dizer nada.

À banca examinadora, professora Prof^a. Dr^a Elizabeth Macedo, que desde a qualificação contribuiu substancialmente para minha pesquisa. À professora Prof^a. Dr^a Maria

¹ A presente pesquisa foi desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- Brasil. Bolsista CNPq.

Luiza Süssekind, pelo gentil aceite em participar da banca e pela certa contribuição. À Prof^a. Dr^a Veronica Borges e ao Prof. Dr. Hugo Costa agradeço pela disponibilidade em participarem da banca como suplentes. Suas pesquisas foram de grande valor para minha investigação.

Por último, agradeço ao Davi, meu amado sobrinho e afilhado, por me fazer acreditar e querer construir dias melhores e possibilitar minha mais importante e feliz função, ser sua tia.

RESUMO

BARROS, Iris Aniceto. **Comum nos discursos que se hegemonizaram na BNCC**. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa tem como foco principal investigar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e os sentidos de comum presentes neste documento a partir da concepção teórica da Teoria do Discurso (TD), desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Por compreender o comum como um discurso que foi hegemonizado nessa política curricular e por interpretar que demandas são a unidade de análise da Teoria do Discurso e produzem processos articulatórios para tornar discursos hegemônicos, entendo como potente investigar as demandas que foram articuladas para que o sentido de comum se hegemonizasse. Utilizo as contribuições teóricas de Elizabeth Macedo e Alice Lopes como aporte para as reflexões do campo do currículo e também para a articulação entre o currículo e a TD. Dito isso, defendo o currículo como uma prática discursiva imersa em articulações construídas na parcialidade e na arbitrariedade do social (LOPES; MACEDO, 2011; LACLAU, 1990). Desenvolvo as noções da Teoria do Discurso para construir articulações com o material empírico desta pesquisa, que tem a Base Nacional Comum Curricular como empiria central. Tal articulação colabora com o aprofundamento na interpretação dos sentidos presentes no significante comum. Além disso, proponho interpretar como o currículo comum está sendo articulado pelos curriculistas no contexto internacional, uma vez que dentre as justificativas presentes no texto da BNCC para explicar sua necessária construção está o exemplo dos contextos internacionais. Para isso, seleciono quatro países: África do Sul, Chile, Portugal e Finlândia, na busca por interpretar os textos dos curriculistas desses países. A partir disso, desenvolvo argumentações que tentam desestabilizar a concepção de um currículo comum como uma estratégia “natural” a uma educação de qualidade. Durante a pesquisa, procuro operar com a noção de política e político (MOUFFE, 2015), argumentando que o comum, e qualquer outra tentativa de fixação, é produzido num terreno instável de constante disputa e, por isso, o processo de des-sedimentação e sedimentação não são plenamente realizáveis, são sempre parciais e provisórios.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Comum. Hegemonia. Articulação.

ABSTRACT

BARROS, Iris Aniceto. **Common in the speeches that became hegemonic in the BNCC.** 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The main focus of this research work is to investigate the National Curriculum Common Core (BRASIL, 2018) and the meanings of common present in this document supported by the theoretical conception of the Theory of Discourse (TD), developed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. By understanding common as a discourse that was hegemonized in this curricular policy and by interpreting that demands are the unit of analysis of the Theory of Discourse (and produce articulatory processes to make discourses hegemonic), I understand how powerful it is to investigate the demands that were articulated so that the sense of common was hegemonized. The theoretical contributions of Elizabeth Macedo and Alice Lopes are used as reflections in the field of curriculum and also for the articulation between curriculum and TD. That said, I defend the curriculum as a discursive practice immersed in articulations built on the partiality and arbitrariness of the social (LOPES; MACEDO, 2011; LACLAU, 1990). I develop the notions of the Theory of Discourse to build articulations with the empirical material of this research, which has the National Curriculum Common Core as its central material. Such articulation collaborates with the interpretation of the different meanings present in the common signifier. Furthermore, I propose to interpret how the common curriculum is being articulated by curriculumists in the international context, since among the justifications present in the BNCC text to explain its necessary construction is the example of international contexts. For this, I select four countries: South Africa, Chile, Portugal and Finland, in an attempt to interpret the texts of curriculumists from these countries. From this, I develop arguments that try to destabilize the conception of a common curriculum as a “natural” strategy to achieve educational quality. During the research, I try to operate with the notion of political and politics (MOUFFE, 2015), arguing that the common, and any other attempt at fixation, is produced in an unstable terrain of constant dispute and, therefore, the process of de-sedimentation and sedimentation are not fully feasible, they are always partial and provisional.

Keywords: National Curriculum Common Core. Common. Hegemony. Articulation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional para Formação dos Profissionais em Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferências Nacionais pela Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
GERM	<i>Global Education Reform Movement</i>
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	‘Plano Nacional de Educação
ProPEd	Programa de Pós-graduação em Educação
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
TD	Teoria do Discurso
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	9
1	CURRÍCULO, POLÍTICA E POLÍTICO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA	18
1.1	Pensando a Política a partir das contribuições da Teoria do Discurso	18
1.2	Política curricular e currículo na Teoria do Discurso.....	24
1.3	O Contexto da Base Nacional Comum Curricular	29
1.4	Demanda e sua potência na produção de hegemonias	38
2	O CURRÍCULO COMUM NO DEBATE INTERNACIONAL	43
2.1	A produção do currículo comum no contexto internacional	43
2.2	Interpretando a produção internacional dos “curriculistas” em torno do currículo comum.....	50
2.2.1	<u>Os curriculistas</u>	51
2.2	Entre o nacional e o internacional: repercussões na BNCC.....	62
3	O COMUM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO.....	67
3.1	Demandas pelo significante <i>comum</i> em torno da Base Nacional Comum Curricular.....	67
3.1.1	<u>Direito de aprendizagem</u>.....	69
3.1.2	<u>Equidade/Igualdade</u>	74
3.1.3	<u>Inclusão</u>.....	78
3.2	Sentidos de <i>Comum</i>.....	83
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	90
	REFERÊNCIAS.....	97

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma determinação da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Presidenta da República, na ocasião, Dilma Rousseff. Tal plano tem como objetivo o cumprimento de vinte metas que devem ser efetivadas num prazo de dez anos (2014-2024). A BNCC é mencionada como estratégia para as metas 02, 03, 07 e 15 do PNE.

Esse documento normativo, supostamente, define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação (BRASIL, 2018). Pretende ser o documento que norteia a produção curricular dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, projetando em forma de competências e habilidades o que cada estudante deve desenvolver ao longo da escolaridade (ibidem). A Base Nacional Comum Curricular se estrutura da seguinte maneira: “Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares” (ibidem); há também os Direitos de Aprendizagem ou Habilidades “relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2018).

O movimento para homologação da BNCC não supera o conflito, pois ainda que o consenso em torno da aprovação da Base tenha sido hegemonizado, esse consenso é produzido no contexto conflituoso “sobre o caos, sobre o instável e a estabilidade só se faz necessária, porque não é natural. A política é o que opera para tentar produzir essa estabilidade” (LOPES, 2013, p.20). Logo, esse consenso não elimina o antagonismo (MOUFFE, 2016) diferente disso, o consenso é construído num terreno antagonico. A partir disso, aponto que muitos foram críticos ao processo de sua elaboração, como por exemplo, entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)² que reafirmou seu posicionamento crítico durante todo o processo de discussão, elaboração e aprovação da BNCC em suas audiências públicas. A associação construiu, ainda, um documento intitulado “Posição da ANFOPE sobre a BNCC”, em que repudia veemente não só o processo de produção da BNCC, mas também o fato de o currículo ter como base as competências. No documento, a associação não se posiciona acerca de cada conteúdo por

² Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/noticias/390-2017-09-11-17-16-17_Acesso: 12 out. 2019

considerá-los inaceitáveis, tanto do ponto de vista curricular, quanto do pedagógico e do educacional.

Outra entidade que também se posiciona contrária à BNCC é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) que em sua 37ª Reunião Nacional, realizada em 2015, elaborou um conjunto de posicionamentos críticos à proposta da BNCC em conjunto com a ABdC – Associação Brasileira de Currículo. Na Assembleia Geral da referida reunião, foi aprovada a Moção *Contrário À Base Nacional Comum Curricular* (proposta pelos GTs Currículo (12) e Educação Ambiental (23))³.

Ao contrário dessas organizações, o Movimento pela Base Nacional Comum⁴, por exemplo, constituído por grupos não governamentais e de representação governamental (UNDIME e CONSED⁵) há seis anos reúne apoio institucional de entidades como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, etc., e se torna propulsor na elaboração da BNCC. Esse Movimento, que é anterior ao PNE (2014-2024), acredita que a BNCC é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da educação no Brasil e entende que o papel do movimento é gerar insumos e evidências, de modo a observar a qualidade da elaboração e implementação do documento.

Apontar essas articulações construídas que disputavam sentidos em torno da Base Nacional Comum Curricular exemplifica a grande repercussão que o planejamento, a construção e a homologação dessa política curricular comum fomentou. Assim como proporciona, parcialmente, a possível interpretação do vasto debate gerado no campo da educação.

O destaque que a Base Nacional Comum Curricular passa a ter desde 2014 com um crescimento exponencial, tanto na esfera pública quanto na privada no que tange aos debates favoráveis e contrários ao documento, faz com que eu fique atenta aos discursos que estão sendo produzidos em torno desse documento. A homologação final do documento acontece em 2018 (dois mil e dezoito) fomentando o debate no que concerne à produção dessa política curricular e suas repercussões e consequências.

Em 2019, com a discussão da BNCC ainda proeminente no cenário educacional, ingresso no mestrado do ProPEd (Programa de Pós-Graduação em Educação), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa “Currículo: sujeitos,

³ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/moco-es-recomendacao-e-manifestos-37a-reuniao-nacional-da-anped> Acesso: 09 out. 2019

⁴ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso: 20 nov. 2019

⁵ As siglas dos organismos de representação governamental significam, respectivamente: UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação).

conhecimento e cultura”, onde passo a participar do grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Docência”, coordenado pela Prof^a Dr^a Rosanne Evangelista Dias. A partir disso, pude aprofundar os debates em torno da pesquisa orientada pela Teoria do Discurso (TD) contribuindo para novos entendimentos no que tange à tentativa de romper com lógicas essencialistas e de operar com a desuniversalização dos sujeitos e das estruturas, os quais compreendo, apoiada em Mouffe (2001), serem produzidas de maneira discursiva, contingente e provisória.

Estar contextualmente inserida nesse cenário possibilitou o questionamento de demandas que produziram efeitos para a produção do significante comum que está presente na BNCC e a hegemonização desse significante; assim como questionamentos em relação às justificativas que no próprio documento são defendidas como aquilo que faz a Base Nacional Comum Curricular ser necessária. Esses questionamentos surgiram a partir do aprofundamento da TD, pois passo a interpretar que toda decisão é construída a partir de práticas discursivas, contextualmente localizadas e são sempre contingentes e provisórias. Logo, as justificativas e as produções hegemônicas não possuem nenhum fundamento além de suas próprias articulações.

A partir disso, focalizo em pesquisar os sentidos de comum hegemônicos na BNCC. Para isso, articulo com as demandas que tornam esse comum possível. E, dentre os diferentes argumentos produzidos para a construção da Base, foco na produção dos curriculistas em contextos diferentes do Brasil, haja vista a defesa da BNCC em construir uma política curricular justificada pelo crescente e antigo movimento internacional em estabelecer um documento nacional baseado em competências e habilidades.

Para isso, busco apontar o caráter antagônico (LACLAU; MOUFFE, 2015) e o contexto político (MOUFFE, 2015) das produções internacionais. Decido (no terreno indecível) pesquisar textos de curriculistas - autores que se debruçam na temática curricular - para interpretar os sentidos que estão sendo ativados de uma base comum por aqueles que também produzem política no cenário internacional, sem, no entanto, buscar homogeneizar ou sedimentar que as articulações apontadas pelos autores são a representação do sentido atribuído ao currículo comum nesses contextos, pois toda produção de sentidos acontece provisória, precária e contingencialmente.

Já as demandas que construíram articulações possibilitando o sentido de comum presente na BNCC e o aprofundamento de quais sentidos são atribuídos a esse comum serão lidos compreendendo a complexidade e a indefinição do contexto que possibilitaram essas demandas e as tornaram hegemônicas.

Reconhecendo o protagonismo do significativo comum nas políticas educacionais, a presente investigação se apresenta como possibilidade de ampliar o debate acerca das demandas e dos sentidos produzidos nos textos políticos curriculares em torno do significativo comum. Interpreto como potente tal investigação, na medida em que o discurso do currículo comum produz significações nas múltiplas vertentes da educação nacional e internacional.

Ainda que diferentes políticas de currículo apontem para algum debate sobre a dimensão do comum, opto por investigar a Base Nacional Comum Curricular devido a sua proeminência nos desdobramentos em “produções de outros documentos além dos currículos, (...) formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais” (BRASIL, 2018, p.05) que serão revistos a partir dos fundamentos do texto homologado da Base (ibidem). Além disso, destaco a ampla repercussão da Base no meio acadêmico e seu caráter de obrigatoriedade (COSTA; LOPES, 2018). Ademais, a BNCC reitera, em diferentes momentos, a relevância do significativo comum referindo-se às definições de direitos e objetivos de aprendizagem, às competências e às habilidades.

Defendo que os sentidos de comum não serão encontrados e lidos como transparentes. Argumento que toda interpretação é desenvolvida por intermédio de uma teoria e deve ser debatida teoricamente (LOPES, 2018). O registro pós-estrutural compreende que a cultura está sempre em movimento e ela se faz como prática discursiva e de enunciação. A partir desse entendimento, o currículo é significado como uma disputa complexa, como uma política cultural (LOPES; MACEDO, 2011). Definir o que se ensina, como se organiza o currículo, tudo é cultura, e é produzido em meio a relações de poder, pois o registro pós-estrutural argumenta que não existe situação de não poder.

Por isso, a noção de hegemonia é relevante para interpretar o currículo comum, seu caráter prescritivo e sua contínua tentativa de estabilizar o sentido de comum, pois é, também, na hegemonização de um discurso (ou na pretensão) que as relações de poder (também) são produzidas. No contexto da BNCC, interpreto que diferentes práticas articulatórias a favor do currículo comum produzem uma cadeia de equivalência possibilitando a hegemonização (provisória e contingente) deste documento e deste comum.

Há autores, principalmente do campo do currículo, que têm colaborado para a ampliação e debate do tema, pesquisadores que dialogam com a noção de comum problematizando os discursos propostos pela BNCC (MACEDO, 2015; CUNHA; SILVA, 2016; PEREIRA; OLIVEIRA, 2014; GABRIEL; MARTINS, 2019; GABRIEL, 2015, 2018, 2019). Macedo (2015) pontua que ao considerar as especificidades de alguns regimes

escolares, quando esse comum universal é levado para os currículos os problemas se tornam mais intensos, problemas esses que serão “apenas contornáveis pela exclusão da diferença” (MACEDO, 2015, p. 895).

Cunha e Silva (2016) apresentam questionamentos que devem ser direcionados à Base Nacional Comum Curricular quanto aos sentidos do que vem a ser comum e para quem esse comum está direcionado ao defenderem que uma base que propõe conhecimentos padronizados para “obter espaços nos rankings internacionais não serve de orientação educacional a um país como o Brasil, rico na diversidade cultural e em saberes que constituem sujeitos e coletividades” (CUNHA; SILVA, 2016, p.1251).

No artigo *Base Nacional Comum: a autonomia docente e o currículo único em debate*, as autoras Pereira e Oliveira (2014) defendem que reduzir o sentido de comum à ideia de universal ou para todos não pode ser posto como resposta ao que irá salvar a educação. Pereira e Oliveira (2014) argumentam que outros sentidos de qualidade de educação devem ser mobilizados, não mais alicerçados na padronização, homogeneização curricular, no controle e na redução da autonomia docente, mas sim orientados pela produção de sentidos que “por ora, nos mobilize num exercício de autonomia (contingente e indecível) forjando um currículo na/da diferença” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 40).

Tais autores têm grande contribuição para pensar a pesquisa que desenvolvo, na medida em que ampliam o debate e os questionamentos sobre os sentidos que o significante comum tem produzido e seus desdobramentos nas políticas educacionais.

Segundo Lopes e Oliveira (2015), a proposta da Base é parar o fluxo de significação, para produzir um consenso (que está sempre fadado ao fracasso) em volta de apenas uma possibilidade de conhecimento a ser verificada nos diversos exames. De acordo com as autoras, “Afirmamos, em posição contrária a essa concepção, que a política (de currículo) não cessa nunca, os conflitos em torno das diferentes interpretações sobre o conhecimento permanecem” (LOPES; OLIVEIRA, 2015, p.s/n).

Diante disso, reafirmo a potência da Teoria do Discurso como aporte teórico desta dissertação, na medida em que auxilia as interpretações de políticas curriculares problematizando “(...) a luta por projetos hegemônicos no campo, entendendo-a como uma complexa e conflituosa negociação em torno de significação e dos diferentes sentidos nos projetos em disputa” (DIAS; BORGES, 2018, p. 335).

Percurso Investigativo

Há dois importantes movimentos desenvolvidos nesta pesquisa que apresento como percurso que me mobilizou ao longo desse processo. O primeiro diz respeito ao objetivo de interpretar o significante comum presente na Base Nacional Comum Curricular, considerando as demandas que possibilitaram sua emergência a partir de processos articulatórios. Para isso, as demandas que serão destacadas, que orientaram o processo interpretativo são: direito de aprendizagem; igualdade/equidade e inclusão. E, assim, traduzo⁶ os sentidos presentes no significante comum (que não é fixo ou imutável). Utilizo como recurso empírico a própria Base Nacional Comum Curricular. Por compreender que as demandas possibilitaram as articulações para a emergência do significante comum, argumento que o documento é construído a partir de diferentes discursos e disputas.

Assim, torna-se necessário articular, também, com os textos que movimentam essas demandas. Para a escolha desses documentos, busquei instituições que se mantiveram presentes durante todo o processo de produção da BNCC. Devido ao grande número de instituições que se articularam/articulam em prol da BNCC, selecionei instituições a serem priorizadas. Diante disso, escolhi os textos da CONSED e da UNDIME por serem as organizações responsáveis pela organização dos seminários que debatiam a BNCC antes mesmo de sua homologação e representarem setores públicos. E após a homologação do documento essas instituições construíram/constroem articulação para que a política curricular chegue a todo território nacional.

Além dessas duas organizações, utilizo o texto produzido pelo Movimento Pela Base. Escolhi esse movimento por sua constante articulação em prol da BNCC em busca de hegemonizar o documento como necessário. Não somente antes da homologação, mas também após; por exemplo, o “Guia De Implementação Da Base Nacional Comum Curricular - Orientações para o processo de implementação da BNCC”, que é um documento elaborado apenas por instituições públicas, e tem como apoio técnico o Movimento Pela Base Nacional Comum. Há um *link* que direciona para o site do Movimento no próprio documento. Assim, é a única instituição que não é pública e participa ativamente da produção desse documento. A partir disso é possível interpretar o importante papel do Movimento Pela Base nos diferentes processos para a construção da BNCC.

⁶ Tradução, neste texto, é usado no sentido de “Entender a iteração/tradução como um meio de articulação e traição irresistível e permanente é pontuar que contextos são (in)fundados fragilmente, porque constituídos por uma fé (DERRIDA, 2007) de se estar tratando da mesma coisa em relação a dado significativo, na ligação com o outro. Ao fazê-lo, dinamiza-se a ruptura com todo contexto determinado, gerando infinitamente outros contextos que, por sua vez, também são absolutamente não saturáveis”(COSTA; LOPES, 2018, p.306)

Dito isso, seguem os documentos que são utilizados para interpretar as demandas e os sentidos presentes na Base Nacional Comum Curricular:

Quadro 1 - Textos pesquisados para o desenvolvimento da pesquisa empírica.

Textos interpretados	Instituição	Ano
Base Nacional Comum Curricular	Ministério da Educação	2018
Base Nacional Comum Curricular - Segunda versão	Ministério da Educação	2016
Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum	Movimento Pela Base	2015
Dia D da Base Nacional Comum Curricular mobiliza educadores e comunidade escolar de Santa Catarina	CONSED	2018
INFOBNCC ⁷	UNDIME, CONSED e Movimento Pela Base.	2019

Ressalto que a empiria central neste percurso metodológico é o texto final da Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018. Os demais textos interpretados são importantes para desenvolver e aprofundar as articulações a respeito dos sentidos de comum presentes na BNCC.

O segundo movimento metodológico circunda em torno dos textos escolhidos para interpretar os discursos dos curriculistas a respeito do comum em diferentes currículos. Investigo as produções discursivas dos curriculistas nos contextos da África do Sul, Chile, Portugal e Finlândia. Os três primeiros são escolhidos porque além de estarem entre os países citados no *site* da BNCC como referência internacional, que, segundo o documento, se propuseram a produzir uma reforma educacional (a base comum) visando mais qualidade e equidade (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017), também são as regiões sobre as quais tive acesso aos textos a partir das pesquisas bibliográficas. O último país, Finlândia, foi escolhido pelo discurso hegemônico, constantemente reiterado, que se trata de um país que possui um dos melhores sistemas educacionais do mundo (SAHLBERG, 2018) e também possui uma base comum.

No momento da pesquisa para investigação do contexto internacional, houve dois diferentes momentos para que conseguisse encontrar os textos dos curriculistas que busquei

⁷ INFOBNCC é um boletim que visa divulgar mensalmente as notícias dos estados e municípios no que refere a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. É produzida na articulação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com apoio do Movimento pela Base.

interpretar. No primeiro momento, pesquisei na plataforma do Google Acadêmico⁸ palavras-chave na língua de cada país para encontrar os artigos, com as seguintes palavras: currículo comum, currículo nacional e base comum. Devido à dificuldade de encontrar textos que tivessem como tema central, ou certo protagonismo, no debate do currículo comum, incluí mais palavras chaves, como: política curricular, currículo único, educação nacional. Ainda assim, não obtive êxito com a pesquisa.

Organizo a presente dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, busco explorar a potência da Teoria do Discurso para pensar a política, propondo uma explanação, parcial, acerca do pensamento de Laclau e Mouffe. Desenvolvo as noções que irão contribuir com a pesquisa no decorrer dos capítulos e suas potências na articulação com o pensamento político. Proponho reconhecer a perspectiva pós-estrutural como importante movimento para a mudança do pensamento curricular, assim como a força de traduzir o currículo e a política curricular imersa na perspectiva da TD. Além disso, procuro apresentar parcialmente o contexto em que a Base Nacional Comum Curricular está inserida.

No segundo capítulo, articulo esta investigação com a produção do comum que circula no contexto internacional e as diferentes práticas discursivas que reiteram sentidos de comum. Aponto as produções dos curriculistas acerca do currículo comum de seus países, desenvolvendo as diferentes possibilidades de pensar o currículo unificado. Ademais, argumento acerca das repercussões do comum internacional na BNCC articulando com os sentidos e as disputas que foram/são movimentadas na contingência e no contexto no momento singular da produção discursiva.

No terceiro e último capítulo, foco nas demandas que significam o sentido de comum presente na BNCC e também nos sentidos que as demandas produzem e possibilitam o comum exposto na Base. Detenho-me nas demandas: a) direito aprendizagem, b) equidade/igualdade e c) inclusão. Defendo que a noção de comum é o resultado da luta por essas demandas sem, entretanto, concebê-las como as únicas demandas que viabilizaram o comum disposto na BNCC. Com o atravessamento dessas demandas e apoiada na Teoria do Discurso desenvolvo os sentidos de comum presentes na Base, antagonizando-me a esses sentidos.

Por último, apresento algumas considerações no que concerne ao comum produzido pelas demandas, assim como sua presença no contexto internacional. Ressalto, ainda, o

⁸ O *Google Acadêmico* é uma ferramenta para pesquisar a literatura acadêmica. Possui uma variedade de disciplinas e fontes: artigos, teses, livros, monografias e etc., voltados para acadêmicos, cientistas e universitários e visa auxiliar na pesquisa acadêmica. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/> Acesso: 09 jan. 2020.

valioso investimento na Teoria do Discurso para traduzir o currículo, a política e a política curricular. Além disso, reitero o constante e imbricado processo de des-sedimentação e sedimentação, pois nenhuma das duas práticas são plenamente realizáveis. Haja vista, que só é possível produzir práticas articulatórias para des-sedimentar um discurso quando ele está sedimentado. Ainda assim, essa fixação (sedimentação) é sempre parcial. Por isso, é a partir da parcialidade, do tensionamento, da sobredeterminação que interpreto a base e o comum.

1 CURRÍCULO, POLÍTICA E POLÍTICO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

1.1 Pensando a Política a partir das contribuições da Teoria do Discurso

Destaco que não proponho nesta pesquisa pensar a abordagem teórico-metodológica escolhida para orientar este estudo somente pelo viés teórico, mas, ao contrário disso, é justamente por buscar interpretar políticas curriculares de forma mais aprofundada que encontro na Teoria do Discurso as ferramentas que tornam essa expectativa possível. Articulo, assim, os processos discursivos no contexto da Base Nacional Comum Curricular inscrita nessa perspectiva teórica. Para isso, considero primordial contextualizar as noções da Teoria do Discurso (TD), como vêm sendo articuladas no campo curricular, e alguns dos processos que tornaram possíveis estas articulações.

A abordagem pós-estrutural da Teoria do Discurso possibilita reflexões e interpretações da produção de política curricular para além da película superficial que compreende o currículo como uma lista de conteúdos e a política como uma norma governamental. Laclau e Mouffe propõem pensar a política a partir do conflito, afastada da linearidade e dualidade entre norma e prática.

A perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional reconhece a existência de um fundamento, no entanto este não é encarado como o alicerce a partir do qual tudo está estruturado, ou seja, ele não é natural, é produzido artificialmente no interior dos processos articulatórios das relações sociais, de modo que tal fundamento é mutável, assim como a própria estrutura é construída discursivamente. Melhor dizendo, o fundamento não existe aprioristicamente, ele é produzido no interior de uma articulação discursiva. Por isso, possui caráter contingencial, provisório, precário e contextual.

Interpretar as estruturas como processos parciais, uma vez que as produções de sentidos impossibilitam seu fechamento completo, também é reconhecer a infinidade das diferenças. Laclau (1990, p. 104) aponta, ao contrário da visão essencialista, que nesta abordagem é aceita a infinidade do social, isto é, o fato de que todo sistema estrutural é necessariamente limitado, visto que está sempre “rodeado por un "exceso de sentido" que él es incapaz de dominar y que, en consecuencia, la ‘sociedad’ como objeto unitario e inteligible que funda sus procesos parciales, es una imposibilidad.”

Assim, propor reflexões sobre a política nesta perspectiva é estar atravessado por uma visão do social que, a todo tempo, tenta produzir uma ordem, fixar um sentido. Mas a

precariedade e a provisoriedade do próprio social se distancia de qualquer essência natural e imutável.

Laclau constrói a ideia da “impossibilidade da sociedade”, no sentido de que a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre mal fechados e incompletos. Em termos de estratégia política, não existe, portanto, para Laclau, a real possibilidade de se chegar ao “fim da história”, ou seja, à vitória de um projeto político definitivo. (MENDONÇA, 2009, p.156)

O afastamento da noção de sociedade é o afastamento da crença do social visto como unidade descontextualizada. Em uma visão antiessencialista, não é possível falar de política, verdade ou valor sem considerar o contexto, na medida em que “a validade de toda asserção só pode ser determinada contextualmente” (LACLAU, 2011, p.85). Tal afirmação é indispensável na crítica ao fundacionalismo.

Desse modo, interpretar a política inscrita na TD é pensá-la imersa em um contexto, uma vez que toda produção de sentido, estrutura (provisória e contingente) e tentativa de normatização está contextualmente localizada. A política neste viés teórico é compreendida (MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011) como um conjunto de disputas que buscam hegemonizar uma ordem imersa em um contexto conflituoso gerado pelo político. A partir disso, aponto que investigar o Currículo segundo a perspectiva discursiva é um convite à articulação com a noção de política e de político proposta pela Teoria do Discurso. Ao compreender o currículo como uma prática de significação, o interpretamos como uma prática política que está mergulhada em lutas por significar o que deve ser o currículo, na tentativa de fixar seu sentido, e, imbricado nisso, está a impossibilidade de fechamento pleno.

Contribuindo para interpretar as políticas curriculares no inextricável processo de sedimentação e des-sedimentação do currículo em um cenário que não há fundamentos pré-existentes, Mouffe (2015) propõe pensar o político e a política como distintos. Assim, significando política como “uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provido pelo político” (MOUFFE, 2015, p.08, versão kindle), a autora segue afirmando que isto não significa dizer que questões políticas são apenas problemas técnicos, que especialistas seriam suficientes para resolvê-los. Significa que a política é promovida, ainda que com a intenção de norma, num terreno conflituoso.

Mouffe apoia-se no repertório heideggeriano para fazer a distinção filosófica entre a política e “o político”. O primeiro diz respeito ao caráter “ôntico” que se trata das “diferentes práticas da política convencional” (MOUFFE, 2015, p. 08, versão kindle) e o segundo do

nível ontológico, que se refere, necessariamente, ao modo em que a “sociedade é fundada” (ibidem).

A noção de político é articulada à dimensão antagônica e conflituosa que é constitutiva do social, a qual expõe o limite de qualquer tentativa de consenso racional, na medida em que o antagonismo põe luz ao “incontornável momento de decisão – no sentido profundo de ter de decidir em um terreno indefinido” (MOUFFE, 2015, p.414, versão kindle). Essa noção colabora com uma interpretação aprofundada de política curricular, pois o político é visto como o momento de instituição do social, de reativar o caráter contingencial de toda instituição, além de seu processo constitutivo associado ao da política, que, por sua vez, possui natureza de sedimentação (BORGES; LOPES, 2019).

Essa colaboração da noção de político se dá, por exemplo, na interpretação de políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular e/ou os currículos mínimos dos Estados, que vêm operando com a lógica de causa e consequência na pretensão de projetar identidade de aluno e professor para que no futuro seja formado o discente e o docente determinado pelo documento. No entanto, o político se apresenta com sua plasticidade e com todas as diferentes produções de sentidos destas políticas que circulam nos contextos conflituosos que põem em xeque sua tentativa de sedimentar identidades pré-construídas. Esse processo de sedimentação e des-sedimentação demonstra a força do político nas pretensões de fixação, pois ainda que certos documentos se estabeleçam como hegemônicos, o caráter político expõe o fracasso de uma sutura completa.

A política lida como pura e simplesmente decisões técnicas retira qualquer possibilidade de interpretação. Concordo com Burity (2010) ao defender que é impossível suprimir a subjetividade e o simbolismo da política, a fundamentação da lógica de certa norma, instituição ou lei se encontra nela própria, não há um sentido externo que a torne legítima. Por isso, ainda que certa concepção de currículo tenha sido hegemônica, sempre poderá haver um deslocamento produzido por uma demanda antagônica, articulada de tal modo que impõe o limite da hegemonia; esse limite imposto é a própria categoria do político.

Para Laclau (2016, p. 78), a dimensão do político é a incompletude “de todos os atos de instituição política”. Desse modo, o que torna o político possível, ou seja, “a contingência dos atos de instituição” (LACLAU, 2016, p.78) é também o que o impossibilita, na medida em que não há ato institucional plenamente realizável. Interpretar como central o processo de des-sedimentação e des-totalização do social inviabiliza a soberania de qualquer ordem, ainda que sua força hegemônica seja pela via da institucionalização (LACLAU, 2016).

Toda tentativa de produzir uma ordem é política e excludente, pois há alternativas que foram suprimidas no discurso que se estabilizou, ainda que essas alternativas omitidas possam ser reativadas em outro contexto. Os processos articulatórios que provisoriamente foram sedimentados estabelecendo certa ordem, e que “determina o significado das instituições sociais são “práticas hegemônicas”” (MOUFFE, 2015, p.17), porém elas podem ser des-sedimentadas por novas práticas articulatórias que produzem uma nova ordem hegemônica (MOUFFE, 2015). Assim, ao operar com a Teoria do Discurso, entendemos que questões estritamente políticas sempre envolvem decisões que exigem escolhas entre alternativas conflitantes (MOUFFE, 2015).

O processo de sedimentação de certo discurso articulado é o processo de produção da hegemonia. Na TD, a hegemonia indica tanto o “caráter precário e contestado de toda realidade – enquanto campo discursivo de *disputas hegemônicas* – quanto serve para reconhecer os processos de *sutura* ou estabilização parcial e contingente da realidade” (OLIVEIRA, 2018, p.178). A categoria hegemonia é central, pois diferentes noções da teoria são produtoras e/ou produzidas por ela. De acordo com Laclau e Mouffe (2015, p.163), para que a hegemonia seja possível é necessário um campo dominado de práticas articulatórias em um contexto complexo que impõe a “negociação entre superfícies discursivas mutuamente contraditórias”. Se fosse possível um contexto em que só houvesse consensos, em que não existissem disputas e lutas de sentidos, a hegemonia não seria possível, uma vez que o conflito é necessário para construção de hegemonias. Isso porque a articulação é a condição para hegemonia e só há articulação entre diferenças em um terreno instável.

Compreender a política como um espaço discursivo de articulação, em que a todo o momento se tenta estabilizar (provisória e contingencialmente) certos sentidos em um contexto específico e reconhecer que esses sentidos não são passíveis de serem fixados completamente devido ao fluxo de significação, que nunca é estancado, não nega a existência da hegemonia, ao contrário disso, a torna central. Assim, num sistema “fechado de identidades relacionais, no qual o significado de cada momento⁹ é absolutamente fixo, não há qualquer lugar para uma prática hegemônica” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.213).

A possibilidade da hegemonia supõe o caráter aberto e incompleto do social, (LACLAU; MOUFFE, 2015). Desse modo, hegemonia é a articulação política entre heterogeneidades que em determinado contexto assume a tarefa de representar aquilo que é incomensurável.

⁹ As posições diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior de um discurso, chamaremos *momento* (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.178).

A compreensão das noções de hegemonia e de antagonismo é necessária para o desenvolvimento da noção do político, já que ao eliminar o conflito não se elimina apenas os discursos antagônicos, elimina a própria hegemonia (MOUFFE, 2015).

Assim, pensar uma determinada estrutura discursiva é pensar num conjunto de sentidos hegemônicos sedimentados que constituem uma determinada ordem. Evidentemente essa ordem hegemônica pressupõe uma série de antagonismos, uma vez que politicamente toda constituição discursiva, se por um lado é um ato de inclusão de sentidos, por outro lado representa uma série de outras exclusões. Dessa forma, por exemplo, um estado democrático apresenta uma série de características constituidoras (sufrágio universal, direitos individuais etc.), ao mesmo tempo em que pressupõe as suas próprias exclusões (discursos xenófobos, racismo etc.). É claro que não estamos tratando de discursos plenamente constituídos (essencialistas), uma vez que estes são sempre passíveis de ressignificações e tais ressignificações refletem a própria validade da noção de hegemonia (para haver hegemonia deve necessariamente haver contra-hegemonia).” (MENDONÇA, 2012, p.214)

Neste contexto conflituoso, hegemonia e antagonismo são características que estão imbricadas, não segundo a noção dualística que pressupõe que a existência da primeira nega a segunda, mas justamente porque uma noção é necessária para a existência da outra. Para que um discurso seja antagônico é necessário que seja produzido a partir de outro discurso que tem pretensão de se hegemônizar. No entanto, a hegemonia plena é impossível, pois o antagonismo é a testemunha da inviabilidade da sutura final. Diante disso, compreendo que o sentido final e objetivo a qualquer lógica política é impedido pelo antagonismo, que é entendido como categoria central do político (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2005; MENDONÇA, 2012).

Alguns discursos liberais, por exemplo, propõem o modelo de “democracia deliberativa” na tentativa de criar uma ligação entre política e moralidade, supondo ser possível instituir um consenso racional e universal através da livre discussão (MOUFFE, 2001). Consoante com Mouffe (2001), tais discursos estão fadados ao fracasso porque a política está relacionada com a dimensão do antagonismo. Negar essa dimensão não a faz deixar de existir, apenas debilita a possibilidade de operá-la e de reconhecer suas diferentes manifestações. Por isso, uma abordagem democrática tem como tarefa primordial imaginar “como é possível desarmar as tendências de exclusão que estão presentes na construção de todas as identidades coletivas” (MOUFFE, 2001, p.417).

Além da noção de antagonismo, para produzir sentido à categoria hegemonia é necessário pensá-la articulada também à noção de discurso, uma vez que esta vertente teórica rejeita a possibilidade da existência de algo que seja não-discursivo, assim como Laclau e Mouffe (2015, p. 180) vêm afirmando: “nenhum objeto é dado fora de condições discursivas

de emergência”. O reconhecimento de que todo objeto é discursivo não anula a materialidade externa ao pensamento. Por exemplo, é inegável a existência da Base Nacional Comum Curricular no Brasil, mas reconhecê-la como tentativa de controle aos processos de significação do campo da educação ou como um documento necessário à educação básica, “vai depender da estruturação do campo discursivo” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 181).

O discurso cria e organiza as relações sociais, pois é uma prática articulatória, não apenas uma estruturação que está limitada ao campo da oralidade, escrita ou da imaginação. Ao contrário disso: ele tem natureza material, visto que corresponde à articulação entre fala, escrita, ação e imaginação. Para explicar a materialidade do discurso, encontro na diferenciação entre ser (*esse*) e entidade (*ens*) tal possibilidade (LACLAU; MOUFFE, 2015b). A entidade (*ens*) de o objeto é aquilo que ele é pura e simplesmente, sem significação ou contexto histórico, apenas uma matéria concreta. Porém, ao falar do ser (*esse*), a matéria passa a ter um sentido atribuído a ela, ou vários sentidos, são históricos e mutáveis (LACLAU; MOUFFE, 2015b). Ao considerar que tudo que produz um sentido é um discurso e que a mais ínfima matéria produz sentido, e a depender de seu contexto podem ser atribuídas diferentes significações distintas, não há nada em nossa existência que não seja discursivo, apenas o desconhecido.

Para exemplificar que o sentido está sempre presente na existência dando materialidade ao discurso, Laclau e Mouffe (2015b, p.42) dissertam sobre a pedra, “seja essa pedra um projétil, um martelo ou um objeto de contemplação estética, ela depende de suas relações comigo – depende, portanto, de formas precisas de articulação discursiva”, mas o mero substrato material pedra não depende, só que ele sequer se chamaria pedra ou teria algum sentido.

Destarte, a realidade é produzida pelos processos discursivos, e discurso é compreendido como prática, na medida em que todas as ações são práticas de significação e todo objeto não existe fora da discursividade (LACLAU; MOUFFE, 2015). Essa noção de discurso possibilita observar, de maneira imbricada, as políticas oficiais e as práticas cotidianas, compreendendo-as como construções sociais parciais, atravessadas por conflitos/contradições e intrinsecamente contingentes, “oferecendo instrumentos apurados para identificar e caracterizar os diferentes processos envolvidos nas dinâmicas – contínuas e coexistente – de (re)produção, estabilização e contestação” (OLIVEIRA, 2018, p.170) dessas práticas.

Desse modo, o discurso é compreendido como a totalidade da prática articulatória, na medida em que as articulações são realizadas gerando uma estrutura discursiva, que

contextualmente organiza (provisória e contingencialmente) as relações sociais. Assim, todo discurso tenta dominar o campo da discursividade, de modo a cristalizar certos sentidos a fim de deter o fluxo da diferença para construir uma articulação hegemônica, que, inevitavelmente, é finita (OLIVEIRA, 2015; LACLAU; MOUFFE, 2015).

A noção de articulação é importante mobilizadora da categoria hegemonia e discurso, visto que ela busca ser capaz de estruturar “em sistemas discursivos de associação e diferenciação” (OLIVEIRA, 2018, p.177) os diferentes elementos - sons, objetos, palavras etc. - que estão dispersos dentro do campo da discursividade. Neste contexto, articulação pode ser compreendida como toda prática que produz uma relação entre elementos, de modo que as identidades dos elementos sejam modificadas como resultado desta prática articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Logo, só existe articulação entre diferenças. Cito como exemplo a produção acadêmica em torno da construção e homologação da BNCC. Autores da perspectiva crítica e da perspectiva pós-estrutural possuem grandes divergências no modo de pensar o currículo e/ou a política, no entanto, no que diz respeito à produção da Base, ainda que permanecessem com suas diferenças, elas foram momentaneamente canceladas para se articularem antagonicamente à construção hegemônica (no caso, a BNCC). Isso pode ser interpretado a partir da seguinte citação:

Vimos por meio deste encaminhar à apreciação deste egrégio Conselho a Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à Anped/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, por meio do GT 12: Currículo, e à ABdC/Associação Brasileira de Currículo. As duas associações têm atuado conjuntamente num esforço de diálogo com a SEB/MEC no sentido de debater o documento Base Nacional Comum Curricular apresentado à consulta pública em setembro deste ano, avaliado por ambas as entidades como problemático e impróprio para as finalidades a que se destina. (ANPED; ABdC, 2015, p.01)

Profissionais com suas diferentes vertentes teóricas se articularam contra um discurso hegemônico. Dessa articulação pode ser reconhecido que embora haja um grande movimento articulatório não existem garantias de que esta articulação se tornará hegemônica, visto que a BNCC segue sendo hegemônica, mesmo com os movimentos contrários a ela. Desse processo articulatório pode ser reconhecido também que a abertura do social e a parcialidade das tentativas de fixação não são capazes de acabar por completo com o transbordamento de sentidos. Isto é, ainda que uma política se torne hegemônica, ela não encerra a produção de significações.

1.2 Política curricular e currículo na Teoria do Discurso

A produção curricular é um processo imbuído de política, - além daquelas que já vêm nomeadas como “projeto político-pedagógico” e “política educacional” – assim como é a todo o momento atravessada pelo político (SILVA; BURITY, 2019). Portanto, o processo de significação do currículo pode ser interpretado como, simultaneamente, um processo de construção e exclusão, pois se produz significados e outros são excluídos. É neste sentido que pode ser percebido seu caráter de natureza política, uma vez que supõe a existência de projetos antagônicos que buscam a hegemonia (SILVA; BURITY, 2019).

A Teoria do Discurso põe luz à dimensão conflituosa, indeterminada e contingente das políticas curriculares (LOPES, 2018). Pensar a política de currículo inscrita na TD ultrapassa a interpretação da política como aquela que conduz a prática, ou, até mesmo, como a política sendo o resultado daquilo que o Estado produz. Quando tal abordagem compreende a política como campo instável, subvertendo a noção de que há um regulador (Estado) que está acima de todos e coordena as ações dos sujeitos, possibilita pensar as políticas curriculares como conflitos pela representação do que é currículo, como lutas para produção de textos políticos que regulem a tradução, “mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas” (LOPES, 2018, p.149). Há a desestabilização dos discursos estadocêntricos para, assim, pensar a política pelo aspecto da discursividade, como campo de luta pela significação, como possibilidade de desestabilizar o que se apresenta como o obrigatório fundamento do social (OLIVEIRA, 2018; LOPES, 2018).

As condições de emergência que possibilitaram pensar o currículo a partir da discursividade possuem relação com o início do movimento filosófico pós-estrutural nos anos 1960 (WILLIAMS, 2012). A grande influência dos estudos pós-estruturais em campos temáticos além da filosofia é um dos caminhos que possibilitaram o impacto desta perspectiva na teoria curricular.

Proponho apresentar um breve apanhado histórico, mas vale pontuar que ao trazer o contexto histórico não há pretensão em reconhecê-lo como causa e consequência, mas sim como uma série de condições afastado na linearidade, no sentido de “que as coisas do passado são pressupostas como intrinsecamente enigmáticas, complexos e irremediavelmente multifacetados objetos, ao invés de formas de evidência” (WILLIAMS, 2012, p.163). O que há são relações complexas que não cedem à totalidade última. Williams (2012, p. 164) menciona que isto é compreendido como poder para Foucault: “uma rede de influências ao longo de descontinuidades”. Simplificar a história a fatos contínuos e lineares é o que permite

conclusões errôneas de que fatos legitimam teses sobre um desencadeamento de eventos dentro de histórias homogêneas (WILLIAMS, 2012).

Essas falsas simplificações também permitem o reconhecimento de cadeias causais simples, por oposição a redes complexas. Para Foucault, o enunciado “A causou B no intervalo de tempo $t_1 - t_2$ ” é, no melhor dos casos, um enunciado incompleto. Ao invés disso, deveríamos ter descrições de genealogias junto com a interpretação arqueológica de monumentos: “O movimento A pode ser interpretado como parte destas séries emergentes ao longo do tempo, legando esses limites e aberturas no presente”. (WILLIAMS, 2012, p.164-165).

Dito isto, retomo a contextualização dos possíveis caminhos percorridos pela teoria curricular para que houvesse a emergência da TD no campo do currículo. Os movimentos que iam em direção a pensar a cultura como central tiveram grandes influências nesse processo. Para Hall (1997), nas décadas de 1960 em diante a noção de “cultura” foi sendo transformada, possuindo um peso explicativo maior na produção do conhecimento das ciências humanas e sociais comparado a outras décadas. Assim, a centralidade da cultura, de acordo com Hall (1997), acontece com a “virada cultural”, que seria a mudança conceitual do sentido atribuído à cultura, a qual a linguagem ganha notoriedade, passando a ser compreendida como constituidora do mundo, “o significado surge não das coisas em si - a "realidade" - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas” (Hall, 1997, p.29). O destaque à linguagem, de acordo com Lopes e Macedo (2011), trata-se do deslocamento dos estudos culturais em direção às abordagens pós-estruturais.

Ao dividir os estudos culturais em dois momentos: culturalista e estruturalista/pós-estrutural, pode se perceber que é estreita a relação entre o currículo e os estudos culturais. Nas temáticas que, por vezes, são consideradas próprias do currículo, como “o conceito de currículo oculto, a seleção e a distribuição do conhecimento por meio do currículo, a cultura da escola, a emancipação como projeto educacional” (LOPES; MACEDO, 2011, p.195) há a influência da tradição dos estudos culturais, ainda que não nomeado (LOPES; MACEDO, 2011). Dentre os diferentes movimentos que possibilitaram a emergência da perspectiva pós-estrutural na produção curricular, assim como Lopes e Macedo (2011), interpreto que o deslocamento do uso da linguagem nos estudos culturais possibilitou a construção dos trabalhos de matriz pós-estrutural no campo do Currículo.

No entanto, no contexto brasileiro, as teorias curriculares tradicionais já eram hegemônicas nos anos 1990 e a produção do campo do currículo a partir da perspectiva pós-estrutural ainda era tímida. É só no final dos anos 1990 que a produção da teoria curricular na perspectiva pós-estrutural começa a ganhar destaque com o protagonismo de Tomaz Tadeu da

Silva, que intensifica suas produções em torno do currículo articulado a processos de significação, se aproximando de autores como Derrida, Stuart Hall, Deleuze e Guattari (LOPES; MACEDO, 2011).

É necessário destacar ainda as produções de Elizabeth Macedo e Alice Lopes acerca da teoria curricular, evidenciando a relevância das autoras para disseminação da perspectiva pós-estrutural no campo do currículo no Brasil. Cito como exemplo a obra *Teorias de Currículo*, de 2011, em que Lopes e Macedo exploram a história intelectual do campo, trazem grandes pensadores (como: John Dewey, Ralph Tyler, Michael Apple e Paulo Freire) sem, no entanto, deixar de apresentar em todos os capítulos como as noções pós-estruturais vem contribuindo e pensando cada ramificação do campo curricular.

Assim, podem ser reconhecidos os inúmeros processos complexos que possibilitaram a emergência da TD no pensamento curricular, desde os estudos culturais, quando nos anos 1960 sequer havia centralidade na perspectiva pós-estrutural, ainda que a abrangesse, até os estudos de Tomaz Tadeu da Silva, já no final da década de 1990, além de outros intelectuais da atualidade, que com seus trabalhos também difundem tal vertente teórica. Todos esses contextos, não lineares, possibilitaram a emergência do pensamento curricular a partir da discursividade.

Assim, o que é entendido por teoria do currículo surge como produto “histórico e cultural de um movimento que envolve diversos atores na disputa pelo estabelecimento de sentidos com pretensões hegemônicas” (SILVA; BURITY, 2019, p.123). Os enfoques pós-estruturais da Teoria do Discurso também estão inseridos nesta disputa por estabelecimento de sentidos do currículo (provisórios e contingentes), na medida em que se afasta da compreensão de um currículo fundacionalista e essencialista, que entende o currículo como, necessariamente, uma lista de conteúdos que rege a educação, ou da compreensão do currículo tão somente como a política curricular normatizadora. Além disso, disputa sentidos, também, ao compreender o currículo como uma construção discursiva simbólica, que articula uma série de elementos construídos na parcialidade e na arbitrariedade do social, e, imerso em relações de poder que fixam (provisoriamente) sentidos, na medida em que ele é uma produção cultural.

Compreender o currículo pelo viés da discursividade não é o mesmo que afirmar que qualquer discurso, disputa ou articulação o signifique. Há certos limites, ainda que borrados, na compreensão discursiva em torno do currículo. As disputas não são restritas ao espaço escolar, mas interpreto a política de currículo como “resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção da cultura escolar sendo produzidas para a escola, por

meio de ações externas a ela” (MATHEUS; LOPES, 2011, p. 148), e concomitantemente pela escola, diariamente.

Desse modo, é importante reconhecer que a escola tem certa centralidade (provisória e precária) em torno do currículo e da política curricular. No entanto, não se encerra ou se inicia nela, visto que as organizações governamentais e não governamentais, teóricos, acadêmicos, documentos políticos e outras instituições ou sujeitos também disputam sentidos neste campo.

O currículo como uma prática cultural rejeita a verticalidade das relações de poder. Com isto, ao mesmo tempo em que é significado e disputado por diferentes articulações, ele também, conforme Silva e Burity (2019, p.123), “projeta a construção de um sujeito determinado” como, de aluno, professor, cidadão, do ser pensante, etc. Lopes e Macedo (2011) destacam:

Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

O currículo produz sentidos, pois está imerso em lutas por fixação de significações contextualmente localizadas que buscam controlar o social, e é efeito de expressões simbólicas, que buscam a (re)formulação de uma ordem social/política (SILVA; BURITY, 2019) - ordem essa que nunca é produzida completamente devido ao fluxo de significação e interpretação que não se encerra.

Dito isto, é central reconhecer o processo de tradução e interpretação para pensar a política curricular na discursividade, uma vez que tais interpretações acontecem, pois há tentativas de estabilizar sentidos, ou seja, de produzir hegemonia. Operando com o enfoque discursivo, as políticas são tentativas de sedimentar as interpretações de interpretações (LOPES, 2016), no entanto, não há nenhuma possibilidade de encontrar a origem, pois a busca pela articulação primeira da política será sempre adiada por outro processo articulatório.

Não há como repetir a sintaxe de um suposto ponto de partida, não há como recriar um contexto ou as circunstâncias de um sentido suposto como original. O sentido será sempre outro. Entretanto, aí reside a potência de uma política: a possibilidade de fracasso também expressa sua força. Só pode fracassar, a política que se hegemonizou, que fez circular seus textos e estes foram submetidos a diferentes leituras, foram apropriados de diferentes formas, traduzidos de forma a criar diferentes contextos (LOPES, 2016, p.09)

Ao tratar de política curricular operando com a TD, é importante reconhecer que só há ressignificação e que é impossível encontrar a origem, seja na Base Nacional Comum

Curricular ou nos textos dos documentos internacionais, ainda que haja relações de poder que se articularam na intenção de produzir um centro e fechar uma significação, provisória e contingencial (LOPES, 2016).

O processo de ressignificação e de interpretação, assim como a impossibilidade de um centro, uma origem e/ou um fundamento que nomeie a essência de uma política curricular pode ser interpretado como aquilo que desestabiliza toda tentativa de reconhecer o currículo dentro de uma neutralidade, sem lutas por significação ou relações de poder impregnadas, pois todo sentido atribuído ao currículo é visto como uma interpretação de algo que já havia sido interpretado anteriormente.

A interpretação é a tradução do que não há sentido único para ser encontrado (LOPES; BORGES, 2017), pois se trata de uma criação que constrói novos sentidos, movimentando a estrutura que tenta se fixar no controle (impossível) da interpretação. Além disso, tal sentido de interpretação afasta da política curricular a racionalidade que propõe reconhecê-la como necessária, já que tal política não é resultado de um acordo neutro que necessariamente deveria acontecer, mas de articulações que traduzem a política como necessária e a torna possível.

Pensar o currículo e as políticas curriculares atravessados pela TD é des-sedimentar toda tentativa de fixar propostas que anunciem um currículo afastado da disputa política, que defende conter a essência primeira do que seria o “verdadeiro” currículo. Pois, assim como Peters (2000) afirma, não há nenhum discurso que possa ser intitulado como neutro, discurso-mestre, que represente uma síntese ou unidade epistemológica.

1.3 O Contexto da Base Nacional Comum Curricular

No cenário da agenda política educacional atual os processos de construção e de tentativa de implementação da Base Nacional Comum Curricular movimentam das universidades às secretarias de educação. Assim, é possível ser notada sua intensa repercussão em diferentes setores educacionais. A considerar que a Base possui protagonismo nesta pesquisa, compreendo como relevante apresentar a partir de quais contextos pretendo interpretá-la.

Ainda que haja importantes produções curriculares¹⁰ sendo construídas a partir da BNCC, que teve sua homologação em 2018, incluindo a etapa do ensino médio, o discurso

¹⁰ Cito como caráter de exemplo o novo documento curricular que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a

que a caracteriza como inovadora, disposto no próprio corpo do documento, não faz jus ao contexto de produção curricular que vem sendo desempenhado na educação nacional e internacional. Já na década de 1970, se propunha produções que tivessem como principal função guiar a prática (LOPES; MACEDO, 2011). O trecho retirado da BNCC exemplifica sua construção em direção a uma proposta curricular voltada para guiar a prática, bradando, no entanto, um discurso de inovação: “A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.” (BRASIL, 2018, p. 14).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), já nos anos 1970 a política era compreendida como um guia para a prática e os estudos sobre a política se concentravam em buscar melhores soluções para sua implementação. Baseados em uma separação entre projeto e prática, os investigadores atuavam prioritariamente como comunidade epistêmica; sendo assim, não teorizavam sobre a produção da política. Com os enfoques que posicionam a política como ciência social, é gerado um afastamento da concepção de política somente como ações governamentais e passa-se a compreendê-la como um processo, espaço de lutas e disputas por hegemonia (LOPES; MACEDO, 2011).

A noção de política reconhecida como ciência social com enfoque crítico visava prioritariamente “considerar o desenvolvimento das capacidades humanas, da dignidade e da distribuição equitativa de bens econômicos e sociais, desenvolvendo desigualdades e injustiças” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 236). Pesquisadores que assumem tal enfoque consideram que a política é um aglomerado de decisões, regido majoritariamente pelo poder econômico para preservar a estrutura capitalista; cabe ao Estado preservar os interesses do capital e da classe dominante (LOPES; MACEDO, 2011).

Nos anos 1980, as políticas de currículo foram fortemente influenciadas por movimentos de cunho liberal e as principais marcas dessas políticas foram: estabelecimento de currículos nacionais, avaliações centradas em resultados instrucionais de alunos e competências docentes, avaliação como central na produção das políticas e a organização por competências devido ao fato de o currículo ser centrado no modelo pós-fordista. Michael Apple analisa essa guinada liberal marcada por uma associação concomitante entre tendências neoconservadoras e neoliberais (LOPES; MACEDO, 2011).

Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tal documento é produzido como consequência da BNCC, que exige a implementação da BNC – formação como adequação curricular da formação docente;

No Brasil, na década de 1990, segundo Beech (2009), ocorreu grande mobilização para construção de políticas curriculares que regulassem a educação de maneira que o Estado retivesse o poder de definir os objetivos e avaliar os resultados. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já anunciava uma base comum “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar [...]” (BRASIL, 1996, p. 16). Desse modo, percebe-se que os discursos que circundam a proposta de um currículo comum não são recentes ou inovadores.

Diferentes tentativas de produzir um currículo comum demonstram a força que o significante comum possui. Ele está presente nas políticas de currículo brasileira de forma recorrente, como pode ser notado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituído em 1997, que é uma proposta de currículo nacional, dividida em dez volumes, passando por todas as disciplinas escolares até os temas transversais. É o primeiro documento que tenta estabelecer a ideia de currículo comum para a educação básica brasileira: “[...] tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial **comum** para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos.” (BRASIL, 1997, p. 28).

O currículo mínimo, produzido por diferentes Estados do Brasil, que por vezes assume o nome de currículo comum, também pode ser interpretado como tentativa de um currículo único que supõe estabelecer todos os conteúdos necessários aos alunos, a exemplo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a qual propõe um currículo mínimo que “serve como referência a todas as nossas escolas [...]. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.” (SEEDUC, 2012, p. 02). Segue reiterando o sentido de comum: “Com isso, pode-se garantir uma essência básica **comum** a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino [...]” (SEEDUC, 2012, p. 02).

Desse modo, é possível reconhecer que há uma grande demanda por parte das políticas curriculares no sentido de definir um currículo único. Além de ser um documento intitulado como currículo comum em âmbito nacional, que supostamente não possui abertura para que as instituições escolares de educação básica decidam aderir ou não a ele. A BNCC, na tentativa de hegemonizar o que é um currículo comum, propõe toda uma perspectiva normatizadora que possibilita movimentar diversas áreas da educação, que devem se adequar a tal currículo comum. Além disso, ao assumir o que é comum a todos, a Base pressupõe um

tipo de aluno e de professor que pode ser encaixado nessa estrutura do que é comum e projeta neles a identidade “ideal” de escola, professor e aluno.

O texto da Base se aproxima do discurso da modernidade, que coloca o humano no domínio de sua existência. Cito a frase de René Descartes “Penso, logo existo” para exemplificar tal noção. Assim, o sujeito é posto no lugar de poder e controle. Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular pressupõe a possibilidade do controle não só do que será ensinado, mas também daquilo que os discentes irão aprender, incluindo valores, a partir de delimitações claras dos objetivos, supondo, assim, ser possível que discentes e docentes controlem racionalmente o processo de ensino-aprendizagem.

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13).

Na intenção de formar esse aluno racional que gerencia as competências e habilidades pré-determinadas, visando formar a identidade fixa de aluno defendendo que assim a aprendizagem é assegurada, a BNCC rejeita o caráter contingente dos processos de identificação. Advogo que estabelecer essa identidade é impossível, pois tal estabilização não acontece, mesmo sendo almejada, uma vez que sempre haverá algo a ser preenchido, já que a falta é constitutiva do sujeito (CUNHA, 2017). Assim como Mouffe (2001, p.420), também defendo que “a identidade é, na verdade, o resultado de um sem-número de interações que ocorrem dentro de um espaço, cujas linhas não estão claramente definidas”. Contrária a isso, a Base estabelece no sentido de comum a pretensão de definir de forma clara e precisa as identidades dos sujeitos que serão impactados pelo documento. Conforme Oliveira e Frangella (2018, p.161), defendo que “[...] a ideia de um “mínimo comum” ou “tronco comum” ou “perfil”, quaisquer que seja o nome que se deseja atribuir, remete à ideia de sutura de uma identidade, definida *a priori*.”

A concepção de sujeitos pré-constituídos ou a fixação do que deveria ser cada sujeito que certas políticas curriculares tendem a reforçar, não se sustenta, dado que as demandas movimentam os processos de identificação desses sujeitos, ou seja, a prática política constrói os sujeitos a partir de relações de poder que são produzidas em um terreno precário e vulnerável (MOUFFE, 2015).

Mouffe (2001, p.414) aponta importantes críticas ao discurso essencialista; a autora considera que um dos principais avanços, intitulado por ela de “crítica ao essencialismo” tem proporcionado o afastamento da crença no sujeito como entidade transparente e racional que pode definir de forma homogênea sua conduta, por ser o motor de suas reações. Mouffe (2001, p.414) defende, ainda, que a objetividade social é construída por meio das relações de poder, sendo assim, qualquer objetividade social é “[...] política e precisa mostrar os traços de exclusão que governa sua constituição – o que, segundo Derrida, chamamos de seu exterior constitutivo”.

Vale enfatizar que criar uma identidade implica o estabelecimento de uma diferença, que, de modo geral é produzida embasada na hierarquia. Assim, compreende-se que cada identidade é relacional e que o estabelecimento de uma diferença é uma premissa para a existência de qualquer identidade, ou seja, a existência de um “outro” que irá constituir seu “exterior” (MOUFFE, 2001). A criação de uma identidade coletiva, melhor dizendo, a criação de um “nós” através da demarcação de um “eles” propicia que essa relação se torne de amigo-inimigo, isto é, antagônica. Isso acontece quando o “outro”, que era simplesmente diferente, começa a ser reconhecido como aquele que duvida da “nossa” identidade e ameaça nossa existência. Diante desse contexto, toda forma de relação nós-eles torna-se política, seja ela religiosa, de gênero, étnica etc. (MOUFFE, 2001).

Políticas curriculares como a BNCC, pautadas na centralização curricular que supõe estabelecer conhecimentos essenciais necessários a todos os alunos, tentam invisibilizar os processos de significação que se estabelecem como antagônicos. Procuram invisibilizar, também, os sujeitos políticos que se antagonizam ao discurso do currículo centralizado tornam-se o “outro” que, nesse contexto, seriam “os inimigos” da qualidade da educação, na medida em que tais políticas curriculares dizem ter definido os conteúdos necessários para uma educação de qualidade. Com isso, a tentativa de controle para “efetivação” desses conhecimentos ditos essenciais é estreitada.

Conforme apresentado em trabalhos anteriores (BARROS; RANGEL, 2020), defendo que uma das possibilidades de operar com um currículo que não busque fechar de uma vez por todas as identidades é reconhecer que os sujeitos são constituídos nas relações contextualmente localizadas, na ação política, portanto, por meio de processos de identificação e não de uma identidade racional, cartesiana, fixa, determinada (LOPES; MACEDO, 2011). Nesse cenário, ressalto o caráter contextual do currículo, na medida em que é potente para pensar as contingências como parte da prática educativa (BARROS; RANGEL, 2020).

Desse modo, a prática política em um contexto de sociedade democrática “[...] não consiste em defender os direitos de identidades pré-constituídas” (MOUFFE, 2001, p.415), mas em constituir processos de identificações sempre precários, contingentes e vulneráveis, entendendo que as relações de poder são constitutivas do social, ou seja, é ilusória a crença na libertação completa das relações de poder. A principal questão é como aproximá-las dos valores de democracia radical e plural (MOUFFE, 2001).

Antagonismo indica que “a presença do ‘Outro’ me impede de eu ser totalmente eu mesmo” (Laclau e Mouffe, 1985, p. 125). Isto quer dizer que, quando se está diante de uma situação desse tipo, deve-se pressupor sempre uma relação entre identidades incompletas, justamente pelo fato de que a relação estabelecida entre ambas é antagonica. Enquanto que a “oposição real” e a “contradição lógica” têm de ser consideradas como sendo relações entre positivities, no antagonismo, os limites da própria objetividade são mostrados, pois o ‘Outro’ representa o limite dos sentidos alcançados por um determinado discurso, o que quer dizer, em última análise, que o antagonico se encontra fora, excluído e limitando a completa positividade daquilo que ele antagoniza. (MENDONÇA, 2012, p. 209).

Interpreto que a BNCC se aproxima do discurso da perspectiva realista, uma vez que concebe a cultura como produto e não como processo de significação. Pressupõe como possível a formação de identidades ideais e essencializadas (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014), partilhando da compreensão de “sociedade como todo estruturado cujos rumos podem ser transformados pela ação consciente de identidades projetadas como fixas que sustenta a defesa de que existem conteúdos privilegiados” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014) que objetiva constituir a formação dessas identidades.

De acordo com Lemos (2018, p. 204), uma discussão importante que Bauman propõe em torno dos debates sobre as relações entre identidade e Estado é que são produzidos esforços para que a identidade coincida “com a própria construção de cidadania”. O problema é que essa construção está ancorada, não por acaso, no “ocultamento da precariedade dos próprios processos de identificação que se caracterizam, ironicamente, por seu aspecto sempre inconcluso.” (LEMOS, 2018, p. 204).

O caráter inconcluso do social passa por uma tentativa de apagamento nas atuais produções de políticas curriculares, visto que a noção de política posta na BNCC é compreendida como um resultado de um consenso, que encontrou o que há de comum e essencial na infinidade da produção de conhecimentos e, assim, são articuladas “proposições a serem operadas por homogeneização, tentando reafirmar sedimentações no social legitimadas pelo processo deliberativo” (BORGES; LOPES, 2019, p. 27).

Essa forma de desenvolver a produção curricular é uma tentativa de atenuar o caráter antagonico e político nos processos de decisão produzidos pelos opositores da Base, tanto

aqueles que se opõem ao próprio documento que se diz definir uma Base nacional; quanto aqueles que são contrários ao conteúdo que foram escolhidos; ou até mesmo os contrários à forma pela qual o documento foi produzido. Além disso, outro efeito desta noção de política como consenso é justificar sua necessidade por estar amparado “pela legitimidade da aplicação de regras” (BORGES; LOPES, 2019, p.27). Assim como a BNCC se apoia na LDBEN e na Constituição federal.

[...] a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (BRASIL, 2018, p.11).

Advogo, a partir do que foi dito, que o currículo, as políticas curriculares ou mesmo a BNCC não têm fundamento que se constitui fora de si próprio, algo que os torne uma essência ou algo indispensável a qualquer sujeito devido a sua constituição imparcial, pois a existência da Base como um documento hegemônico que determina os conteúdos “essenciais” só é possível porque foi articulada dentro de uma totalidade discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2015b; LOPES, 2015). Ou seja, a partir de certo contexto, com as produções de demandas, brotam as condições de emergência que operam a favor da BNCC disputando sentidos e tornando-a possível.

O ocultamento do processo das disputas de sentido (BORGES; LOPES, 2019), por exemplo, pela legitimidade da lei, é a tentativa de se constituir como todo coerente, na pretensão de produzir uma essência para que os agentes sociais que se posicionam de maneira antagônica à Base sejam subsumidos pelo sentido de neutralidade e de fundação necessária trazidas pela noção de comum e de essência, ainda que o caráter ambivalente e dissonante produzido pelo político nas produções curriculares, não permita que a contraditoriedade da política se dissipe.

Nos contextos discursivos investigados, compreendemos que a dinâmica de estabilização de sentidos focaliza-se exatamente na cristalização, fazendo parecer que os processos hegemônicos são resultado de uma racionalidade e guardam representatividade (especularidade) com a realidade. Representam, enfim, a comunidade política; sua legitimidade está ancorada nessa articulação (sociológica, epistemológica, ética). Nessa perspectiva, está em jogo, por exemplo, a ideia de transferência da linguagem, com função de nomear os fatos, sendo a linguagem considerada uma legítima ferramenta de medição da realidade. (BORGES; LOPES, 2019, p. 36).

Dessa maneira, de acordo com a Teoria do Discurso, a essência que a BNCC supõe ter estabelecido em seu documento, não passa de decisões contingências feitas na arbitrariedade

que é o processo de decidir. Assim como Burity (2014, p.60), entendo que a política de currículo está marcada “pela contingência, pela historicidade, pelas múltiplas formas através das quais tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momentos, sob dadas condições de possibilidade”. E mais, a indeterminação, assim como a falta constitutiva, habita “tudo o que é (foi) está (estava)[...] de modo que não está dado numa identidade, num sujeito ou numa posição estrutural o dever-ser e o poder-ser do existente.” (BURITY, 2014, p. 60).

Pondo em destaque as condições de possibilidades e o caráter contextual da BNCC, sua defesa por legitimidade está marcada, dentre outros argumentos, pela produção curricular no contexto internacional. Dito isso, proponho ampliar o diálogo do campo do currículo investigando as experiências de países que estabeleceram um currículo nacional também pautado no significativo comum. Interpreto como necessário incluir tais experiências, visto que a BNCC traz em sua defesa por um currículo comum a referência à países que também o fizeram: “A construção da BNCC segue uma tendência internacional entre países que se propuseram a reformar a Educação, sempre em busca de mais qualidade com equidade. Entre eles: Austrália, Estados Unidos, Inglaterra, África do Sul, Cuba, Chile [...]”¹¹.

Além disso, o enfoque pedagógico¹² da Base é definido a partir de um discurso internacionalista, afirmando estar coerente com diferentes países que vêm construindo o mesmo modo de currículo desde o século passado. Utiliza, também, as avaliações internacionais¹³ para reiterar a necessidade desse “novo” modo de produzir conteúdos.

Sendo assim, interpreto que as demandas pelo significativo comum se articulam com produções curriculares de diversos contextos, produzindo disputas pela hegemonização do currículo comum. Isso, aliado a grande inclinação da Base de legitimar sua urgência pelo viés internacional, torna-se relevante para investigar como os curriculistas estão interpretando o currículo comum de seus países, na medida em que foram usados como parâmetro para construir a BNCC.

Ao considerar os currículos comuns dos países mencionados, a BNCC desconsidera as disputas que são construídas e que se antagonizam a tais currículos, pressupondo, desse modo, corpos dóceis que aceitam um currículo comum de maneira simétrica e que há uma homogeneidade na produção e disseminação dos currículos comuns. Tal dinâmica vai em

¹¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso: 20 fev. 2021

¹² A BNCC adota a noção de **Competência** como enfoque pedagógico.

¹³ As avaliações internacionais que a BNCC utiliza como referência para reiterar o enfoque pedagógico nas competências são da “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)”, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)” (BRASIL, 2018, p.13).

direção à proposição de que há certa estabilização daquilo que é dito como comum em diferentes países. Tal ação, em certa medida, atua na tentativa da promoção do encolhimento do processo político e diferencial da produção curricular. Trata-se de uma tentativa de silenciar as diferentes disputas que são intrínsecas a todas as ações política.

Ao referenciar a produção do currículo comum nacional à do contexto internacional é possível levantar o questionamento que, segundo a produção em torno da BNCC, o currículo ter caráter hegemônico é suficiente para ser qualificado como necessário. A produção institucionalizada desses países não precisa ser validada pela comunidade escolar, pelos professores, alunos (e outros/as); ela, por si só, é a prova de sua eficácia, de acordo com os critérios que a Base apresenta. Não considero que haja qualquer documento que é somente validado ou somente invalidado, os processos de interpretação das políticas são díspares e não há intenção de pressupor homogeneidade nessas interpretações. No entanto, desconsiderar os sentidos que o documento vem produzindo pela comunidade acadêmica, escolar, ou pelos próprios pais e alunos, é por a margem do debate curricular aqueles que também o produzem. Por isso, defendo que a exemplo de como é posto o contexto internacional, a Base reitera a produção política como possibilidade plena de imposição.

No entanto, assim como Borges e Lopes (2019, p. 21), busco interpretar a política curricular a partir da “primazia do político sobre o social”. Para isso, uso como estratégia interpretar as produções dos curriculistas que estão produzindo significações em torno da construção dos currículos comuns de seus países, na defesa de que há um campo emergente, híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que constitui nos entrelugares, nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais para além da compreensão estereotípica, rígida, hierarquizada, disciplinar e normalizadora que as políticas que propõe um comum insistem em reafirmar (FLEURI, 2006).

Não há garantias de que os autores serão a favor ou se oporão aos currículos comuns, mas as diferentes produções de sentidos em torno desses documentos é o movimento polissêmico e fluido do campo da discursividade, permitindo a interpretação da interpretação (já que não há início ou fim); é o que reitera que nenhuma normatividade é plenamente realizável e possibilita o reconhecimento do contexto enveado de toda prática política, inclusive do que é posto como comum.

A tão almejada fixação dos conteúdos comuns/essenciais seria impossível, na medida em que os conhecimentos são construídos discursivamente, em puro movimento. De acordo com essa perspectiva, o próprio sentido de essência e/ou comum é desestabilizado. Portanto,

interpreto que as fronteiras pontualmente demarcadas na BNCC entre o que caracteriza os conhecimentos essenciais/comuns e todo o resto que não caracteriza não se sustentam, visto que o movimento não se encerra ao ser nomeado, ainda que nomeado em um documento normativo que visa à regulação e à produção de identidades fixas (BARROS; RANGEL, 2020).

1.4 Demanda e sua potência na produção de hegemonias

Antes mesmo de uma articulação hegemônica se estabilizar como um discurso de poder é necessário um processo de reivindicação que movimente diferentes agentes em uma cadeia de equivalência, tornando-se um discurso privilegiado, e, só então, hegemônico. Para que esse processo de reivindicação ocorra, é necessária uma demanda, ou seja, uma unidade contingente capaz de promover aproximações de diferentes sujeitos que se articulam em prol de uma luta política, mobilizados por esta demanda.

Uma política hegemônica emerge a partir de articulações de demandas equivalentes. De acordo com Dias (2013), as demandas são a unidade de análise da Teoria do Discurso, responsáveis por produzirem processos articulatórios pelos quais sujeitos negociam a produção de um projeto que alcance a legitimidade, tornando-o hegemônico.

É um equívoco interpretar demanda como configuração estável e positiva, como projeto de uma totalidade unificada (LACLAU, 2013), ainda que ela seja a unidade mínima de análise de certa insatisfação que se converge em articulações, gerando uma mobilização coletiva e opondo-se a um inimigo comum. Ao contrário da homogeneidade, o surgimento de uma demanda gera diferentes lutas e disputas das mais heterogêneas significações.

A palavra “demanda” em inglês pode ser interpretada de forma ambígua, podendo ser entendida como um pedido ou como uma reivindicação. Laclau (2013) utiliza esses dois sentidos para desenvolver essa categoria. Essa ambiguidade se torna útil para pensá-la, pois é possível que na luta por uma demanda haja a transição do sentido de pedido para o sentido de reivindicação (LACLAU, 2013). Desse modo, é possível reconhecer duas lógicas na construção de demandas: a lógica da diferença e da equivalência.

Ao lidar com a demanda como pedido, a lógica da diferença está sendo mobilizada. Isto quer dizer que, por exemplo, quando uma escola municipal demanda da prefeitura uma logística que possibilite maior segurança aos alunos devido ao grande número de assaltos que acontece no entorno da escola, há nesse contexto uma solicitação de uma diferença isolada, por isso para Laclau trata-se da lógica da diferença. Caso o pedido da escola seja atendido, o

problema se encerra. No entanto, se essa demanda não for atendida, outras escolas podem iniciar um processo de articulação e perceberem que além do problema com a segurança há outras demandas tão insatisfeitas quanto essa, tal como: problemas de deterioração do prédio das escolas, baixa remuneração e precarização do trabalho.

Caso a situação permaneça imutável durante algum tempo, ocorrerá um acúmulo de demandas não atendidas e uma crescente inabilidade do sistema institucional em absorvê-las de modo diferenciado (cada uma delas isolada das outras). Estabelece-se entre elas uma relação de equivalência. (LACLAU, 2013, p. 123).

Ou seja, uma demanda frustrada ganha protagonismo e se aglutina a outras fazendo surgir articulações a favor do cumprimento das reivindicações e contra a prefeitura. Assim, a demanda deixa de ter o status de pedido e passar a ter status de reivindicação, pois é produzida numa cadeia de equivalência. Logo, demandas insatisfeitas articuladas entre si veem no Poder Público (neste caso, na prefeitura) o corte antagônico que impossibilita sua concretização. Assim, esta demanda passa a ser construída na lógica da equivalência.

Destarte, a lógica da equivalência, a considerar seu contexto de aglutinar articulações a favor de uma demanda, pode ser compreendida como uma lógica que simplifica o espaço político; já a lógica da diferença, tende a expandir e dar complexidade de maneira crescente ao espaço político (LACLAU; MOUFFE, 2015). Dito isso, interpreto que a “lógica da equivalência não dilui ou apaga a diferença existente entre as demandas em uma mesma cadeia, mas permite a vinculação delas em torno de um propósito no qual há uma convergência, ampliando o arco de alianças.” (DIAS, 2009, p. 90).

No entanto, ainda que haja uma cadeia de equivalência que produza articulações e mobilize ações em prol de uma demanda, não há garantia de que ela será atendida a partir da luta política, ainda que haja grande mobilização dos agentes sociais, visto que as condições de emergência que possibilitam a insatisfação desta demanda são contingenciais. Diferentes fatores podem ocorrer que inviabilizam seu cumprimento, por exemplo, um grande movimento antagônico que possui influência na decisão contra essa demanda, ou até mesmo a dispersão nas reivindicações impedindo o estabelecimento de uma demanda que assuma o papel de representação da cadeia articulatória. Quanto a este último exemplo, vale mencionar que é impossível uma demanda ser estabilizada como um todo coerente (LACLAU, 2013). Não obstante, ainda que com as diferentes formas de articulação entre os movimentos contraditórios que produzem uma demanda, ela requer algum tipo de totalização (provisória e contingente) para que “se cristalize, enquanto reivindicação, em algo que possa ser inscrito sistema” (LACLAU, 2013, p. 26).

A hegemonia emerge quando uma dessas demandas assume de forma provisória e precária a função de representação da cadeia de equivalência (MENDONÇA, 2020). Não se trata de números ou, melhor dizendo, de representar individualmente cada demanda solicitada, posto que elas se sentem representadas pelo sentido hegemônico (MENDONÇA, 2020).

O discurso hegemônico, portanto, é capaz de estabelecer fixação parcial de sentidos a despeito das diferenças entre diversas demandas, tornando um determinado projeto universal. Isso se concretiza a partir das cadeias de equivalências estabelecidas nas articulações quando alguns significantes são capazes de serem esvaziados de sentido particular a ponto de hegemonizarem um determinado projeto, detendo o fluxo das diferenças, sendo sempre contingente e precária (DIAS, 2009, p. 88).

A parcialidade dessa fixação acontece devido ao corte antagônico, pois não é possível que haja hegemonia sem que haja antagonismo, uma vez que somente a articulação não sustenta a hegemonia. É preciso que a articulação aconteça em um terreno de confronto, com práticas articulatórias antagônicas, ou seja, a hegemonia pressupõe um contexto atravessado de equivalência e antagonismo (LACLAU; MOUFFE, 2015).

É nesse processo de produção de demandas e de hegemonias que os sujeitos produzem seus processos de identificação, “decidir as demandas que ganham força e defini-las como central é o que constitui os sujeitos como tal, permitindo-lhes se identificar uns com os outros.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 229). Dito isto, interpreto que não há nenhuma linearidade no processo de construção das demandas hegemônicas, pois não há objetividade ou racionalidade que fazem os sujeitos escolherem suas demandas, conforme apontam Borges e Lopes (2019),

[...] demandas não são necessariamente conscientes ou exclusivamente pragmáticas específicas – conseguir aumento salarial, matrícula em uma escola pública, posto médico perto de casa. Demandas são também da ordem do desejo, objetos que não conhecemos e ainda assim almejamos ou que sequer sabemos definir que desejamos. Demandas por estar em um grupo, pelo sentimento pertencer a uma *causa* – mudar o mundo, formar cidadãos críticos, garantir a qualidade da educação, por exemplo” (BORGES; LOPES, 2019, p.28).

As demandas produzem os sujeitos na luta política, pois são “escolhidas” de forma contingencial e complexa de acordo com as condições de emergência. Logo, ao considerar que não há nenhum fundamento que torna um discurso hegemônico além dele próprio, pode ser interpretado que é na luta política que é garantida a centralidade (provisória e contingente) de certa reivindicação. E essa demanda será produzida pela articulação de diferentes demandas e de sujeitos sociais em torno de discursos que pretendem ser hegemônicos, os quais, mesmo que produzidos de maneira contextualmente localizada, são reiterados como de toda sociedade (LOPES; MACEDO, 2011).

Conforme aponta Dias (2013, p.466), as demandas são as expectativas “pelas quais sujeitos lutam no processo político e com que negociam, tendo em vista a produção de um projeto que alcance a legitimidade tornando-o hegemônico”. Assim, interpretar o significante comum na BNCC considerando as demandas que produziram articulações para sua emergência, torna possível analisar quais são os sentidos expressos nesse significante, “mais do que ter como foco a origem de determinada demanda, importa analisar como ela se constitui [...] e quais os sentidos expressos nelas [...]” (DIAS, 2013, p. 467). Em meio a prática articulatória, no contexto da política, as demandas podem se aglutinar em torno de um sentido ou de um significante, “constituindo os sujeitos da política por intermédio desse processo” (DIAS, 2011, p. 225).

Esses sujeitos imersos em negociações lutam para suas demandas particularidades ganharem status de universal, assim como ocorre no campo do currículo. Nas políticas curriculares as disputas giram em torno de conseguir produzir o sentido final do que é currículo. Assim, diferentes concepções de currículo e “demandas socializadas a essas concepções particulares coexistem e competem para assumir, temporariamente, o lugar do universal, a hegemonia do processo” (MATHEUS; LOPES, 2011, p.151).

No entanto, se a política curricular a todo instante reitera o sentido de universal que pretende tornar hegemônico, construindo meios na tentativa de que os particulares não tenham força para articular suas demandas nas disputas por significação, o processo democrático se torna cada vez mais opaco, pois de acordo com a Teoria do Discurso a democracia possibilita a ativação do político e a chance de amplificar os contextos sociais de disputa pelo poder da decisão (LOPES, 2015).

Quando tratamos de uma política democrática, reconhecemos que o conflito e a divisão jamais serão superados. Compreender “a natureza da política democrática requer uma adequação à dimensão de antagonismo [...] que está presente nas relações sociais” (MARQUES, 2008, p. 65). Para que certa particularidade possa provisoriamente ter caráter universal, é necessário que as disputas entre diferentes grupos se façam presentes, mas se o universal tem um conteúdo e um corpo necessário, a democracia não é possível (LACLAU, 2011).

É a contingência do universal que garante a luta política democrática, pois se um corpo particular fosse a expressão fixa do universal, não haveria o que motivasse a luta pela atualização desse universal. Numa luta política, a democracia é garantida quando ocorre a tensão entre particular e universal sem que haja superação das relações de poder (MATHEUS; LOPES, 2011, p. 151-152).

A categoria demanda se articula ao sentido de democracia na medida em que em um contexto em que a democracia é celebrada há espaços para proliferação de demandas, de

modo que elas disputem o lugar do universal, a partir das articulações e da aglutinação de outras demandas que essa articulação possibilita ou não. Mas esse universal sempre partirá do particular e será contingente e temporário.

As contingências e precariedades do processo de construção das demandas são o que permite o afastamento da perspectiva moderna, que compreende a democracia política como aquela que a partir de processos transparentes e neutros expresse plenamente as demandas que buscam representar, gera também o afastamento dos sujeitos emancipados que são satisfeitas com as demandas que racionalmente decidiram reivindicar (LOPES, 2012). Ao interpretar as relações a partir de sua precariedade, ainda que certa demanda seja atendida, é compreendido que não há possibilidade de atender a todos os sujeitos sociais que partilharam da luta política por esta demanda, visto que “não há identidades plenas, apenas diferenças em jogos de linguagem contingentes e sujeitos cindidos nunca plenamente constituídos, não há possibilidade de representação plena” (LOPES, 2012, p.708).

Desse modo, podemos interpretar que no tocante às políticas curriculares (LOPES, 2012), num contexto democrático, se julga que a possibilidade de negociação de sentidos esteja sempre aberta com diferentes demandas. Ainda que para sua hegemonização seja necessária a construção de uma totalidade parcial e precária.

2 O CURRÍCULO COMUM NO DEBATE INTERNACIONAL

2.1 A produção do currículo comum no contexto internacional

Há uma tendência, que não é recente, de defender a necessidade de um currículo comum. Aponto que essa tendência não está limitada ao contexto nacional, ao contrário disso, a homologação da BNCC, por exemplo, tem grande impacto da crescente produção de currículos comuns no contexto internacional. De igual modo, o discurso do currículo comum como necessário à educação é fortemente influenciado pelas avaliações em larga escala produzidas globalmente.

Os processos articulatórios discursivos para a produção da BNCC foram desenvolvidos tomando como medida as avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE)¹⁴. Tais políticas de avaliação são mobilizadas por uma noção de competências, assim como a BNCC também foi construída, favorecendo o processo de produção de exames padronizados.

O Pisa ganha legitimidade com seus números ao transformar sujeitos em um grande aglomerado de dados numéricos. Sujeitos esses que, ao se tornarem números, não possuem contexto ou individualidade. Venho interpretando que o comum, nesse contexto, torna-se protagonista, uma vez que esse comum proposto é a celebração da homogeneidade, onde não há espaço para diferença, mesmo que ela continue sendo produzida.

Desse modo, com o prestígio internacional que a OCDE¹⁵ possui por avaliar setenta e nove países com o Pisa, desconsidera-se que sua produção também é contextual, na medida

¹⁴ (...) o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p.13).

¹⁵ **A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)** é uma organização internacional fundada em 1961, com sede em Paris (França), que (...) tem como objetivo a identificação e o estabelecimento de **práticas e políticas que promovam prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos**. A OCDE trabalha juntamente com governos, formuladores de políticas e sociedade civil no estabelecimento de padrões internacionais baseados em evidências e na busca de soluções para uma série de desafios sociais, econômicos e ambientais. Assim, os países membros e parceiros da OCDE compartilham experiências e buscam soluções para problemas comuns. Por meio de estudos de revisão por pares (*Peer Reviews*), por exemplo, os países avaliam o desempenho político uns dos outros e propõem recomendações para melhorias. As atividades da OCDE contemplam diferentes áreas relacionadas às políticas públicas, como: política econômica, governança pública, trabalho, ciência e tecnologia, governança corporativa,

em que “toda enunciação sobre as práticas contextuais também é prática contextual” (LOPES; COSTA, 2018, p.303), visto que a produção curricular, ainda que em nível internacional, está inserida em um contexto que possui relações de poder e disputas envolvidas.

Nessa perspectiva, o Pisa trata-se de um discurso particular que se universalizou (provisória e contingencialmente) mesmo que proponha um ideal de sujeito “sob a concepção de cidadania global, na qual todos os habitantes do mundo devem alcançar” (DÍAZ-BARRÍGA, 2018, p.19), fomentando o comum, o idêntico, propondo alcançar um mundo melhor. Díaz-Barríga (2018, p. 19) defende que a OCDE, através do Pisa, propõe uma escolarização comum, “[...] constrói um destino comum de triunfo, sucesso e de inserção na sociedade global”.

Esse comum também se apresenta na faceta visível e discutida do Pisa: os números, que em última instância convertem-se em rankings de países bem ou mal colocados no contexto global e que alunos/países ganham prestígio ou desprestígio a depender de sua colocação. Ao reconhecer o caráter hegemônico no Pisa nos diferentes países, interpreto que um dos efeitos dessa política é a influência na produção dos currículos nacionais comuns que são afetados pela disputa da definição dos conteúdos que gerarão as melhores colocações nos rankings. Desse modo, os sistemas educacionais no contexto global também são afetados pela pressão da avaliação internacional, tal qual o Pisa que, como resultado da comparação e competição gerada, vem paulatinamente reduzindo espaço para diferença, melhor dizendo, vem tentando reduzir esse espaço, visto a impossibilidade de cessar definitivamente a diferença.

A diferença produzida nos mais variados cenários não entra em colapso, por mais que haja incentivo dos currículos comuns e das avaliações internacionais. Entretanto, há uma formação discursiva, ainda que nunca homogênea, “de sistema de regras de produção de sentido” (BURITY, 2014, p.66) e em uma formação discursiva já há um discurso hegemônico, dentro de um contexto plural, portanto não “é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam” (BURITY, 2014, p. 66). Reforço, desse modo, que a produção de sentidos não é encerrada pelo Pisa que vem tentando controlar os diferentes contextos, mas sua produção discursiva produz efeitos de restrição e controle nas elaborações curriculares.

Dentre esses efeitos está a tentativa de controle do fluxo da diferença, que vem acompanhado do discurso “somos todos iguais”, e também do discurso que todos os sujeitos deveriam ter acesso ao mesmo tipo de conteúdo. Tais afirmações vêm fantasiadas de busca por igualdade, que pode gerar uma ode à padronização. Posicionando-me contrária à tentativa de homogeneização compulsória, acompanho Díaz-Barriga (2018):

[...] um mito recorrente à lógica da globalização: todos somos cidadãos do mundo; todos os cidadãos do mundo têm as mesmas necessidades de formação, desenvolvimento e bem-estar; todos os cidadãos do mundo aspiram uma série de metas idênticas. E não é que problemas globais como a paz, a deterioração do ambiental, o respeito às diferenças, o estabelecimento de desenvolvimento sustentável não sejam metas que possamos compartilhar entre todos, mas ainda nessas metas existem amplas diferenças em identificar seu conteúdo básico, assim como formas de alcançá-las (DÍAZ-BARRIGA, 2018, p. 21).

Embora, assim como Díaz-Barriga, me contraponha ao discurso do comum idêntico e universal, aponto discordância de sua construção daquilo que é dito como problemas globais, uma vez que a própria compreensão do que é a diferença, a deterioração do ambiente e a paz não possui essência ou fundamento que as sustentem como o que seria seu sentido último (por isso a impossibilidade de afirmar que todos nós podemos compartilhar dessas metas). Desse modo, não é possível identificar seu conteúdo básico, mas sim construir significações contextuais, precárias e contingentes a partir de lutas de poder do que seria o conteúdo básico desses problemas.

Compreendo que os sentidos produzidos em torno de tais “problemas globais” são construídos no campo do político e é nesse campo que também habita a defesa de que não existem conteúdos que contemplem todo o globo terrestre, visto que é na dimensão do político – e em seu profundo caráter antagônico – que ocorre a des-sedimentação de qualquer racionalidade que a política insiste em defender. É nele que o dissenso floresce negando qualquer possibilidade de um consenso universal.

Destarte, consoante com Mouffe (2015, p. 1679), compreendo que a “[...] negação da dimensão do político e a crença de que o objetivo da política – tanto no nível nacional como internacional – é estabelecer o consenso a respeito de um modelo único [...]” trata-se da tentativa de impedir o dissenso em prol de uma padronização que almeja cercar o diferir.

Em oposição ao que defende Mouffe, os discursos essencialistas e racionalistas presentes nas políticas curriculares tentam se legitimar a partir dos dados numéricos. Popkewitz (2013) questiona o prestígio dado aos métodos quantitativos no mundo moderno, tornando-os atrativos até para as ciências humanas. Segundo o autor, a crença na objetividade dos números é devido ao seu discurso de imparcialidade e também por, aparentemente, seguir

regras que projetam justiça, ou seja, os números estão livres de julgamento e subjetividade. Desse modo, os discursos morais e políticos usam os números como um clamor à objetividade, no entanto, de acordo com Popkewitz (2013, p. 20) qualquer “domínio de conhecimento quantificado é artificial”, pois uniformiza as diferentes características.

A fé nos dados numéricos nas questões sociais legitima a noção de imparcialidade e objetividade mecânica nos números, através da qual o desempenho e os resultados das escolas tornam-se visíveis por meios de tabelas e gráficos, assim como a confiança nos métodos quantitativos de avaliação possibilitaria estabelecer consensos e harmonia em um mundo de incertezas (POPKEWITZ, 2013). Entretanto, a objetividade empregada aos números desconsidera que eles incorporam escolhas como: o que medir, como medir, com que frequência medir e como a interpretação dos resultados deve ser divulgada (POPKEWITZ, 2013).

Popkewitz (2013) apresenta uma relevante questão sobre as ficções¹⁶, como: crianças superdotadas, crianças “em risco”, que são produzidas a partir dos mecanismos de avaliação e classificação. Essas ficções fabricadas também fabricam, ou seja, os números não são apenas interpretativos ou descritivos, eles concomitantemente agem em nós, melhor dizendo, também produzem sentidos. Os mecanismos de medição dão magnitudes e correlações a abstrações específicas (ficções) que têm potencial de se tornar hegemônico. Por exemplo, os testes de leitura, matemática e conhecimento científico do Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA) abordam sobre o que é a capacidade prática de aplicar as habilidades em situações do dia a dia, as quais estariam ligadas a habilidades essenciais do mercado de trabalho e a um tipo de humano específico. Sendo assim, as competências curriculares do PISA incorporam princípios sobre modos de vida (POPKEWITZ, 2013). Ao destacar as competências em literatura estabelecidas no PISA, por exemplo, está prioritariamente relacionada com as teses culturais sobre modos de vida do que, propriamente, às noções da literatura (POPKEWITZ, 2013). Podemos interpretar, desse modo, que o PISA produz números que são hegemonicamente aceitos, os quais produzem ficções, na intenção de formar identidades específicas.

¹⁶ O autor chama de *ficção* certas concepções de sujeito que, muitas vezes são interpretadas como “naturais”, no entanto são criadas intencionalmente. Por exemplo, “Adolescência (...) constitui-se em uma ficção utilizada nos estudos de G. Stanley Hall na virada do século XX, e foi incorporada pelas novas psicologias científicas para refletir sobre as novas populações de crianças de áreas urbanas que ingressavam na escola quando abordagens pedagógicas mais tradicionais foram consideradas inadequadas. Essa ficção foi inserida na escolarização sob nova forma de categorias de planejamento que criavam programas e organizavam a vida das crianças” (POPKEWITZ, 2013, p.26).

Ao considerar o uso dos números nas políticas educacionais, podemos interpretar que o paradoxo da atribuição de equivalência e comparabilidade, usadas por meio dos números, é desprezado por grande parte dos estudos de políticas educacionais e pesquisa (POPKEWITZ, 2013), pois, com o impulso da inclusão, criam-se debates sobre “desempenho” e “falha de desempenho” referenciados pelas diferenças numéricas entre os alunos, fundamentadas em padrões específicos que fomentam um grande processo de exclusão (POPKEWITZ, 2013).

Todavia, quando se trata de política curricular o apagamento do diferir não é produzido de forma unilateral: há diferentes movimentos articulados. O Pisa, por exemplo, ainda que com seu empenho para disseminar a produção de sentidos em torno da premissa que os currículos nacionais são indispensáveis, não é o único que produz articulações em prol de fomentar tal discurso. De acordo com Sahlberg (2018), a padronização curricular tem alcançado tantos países que o autor denomina-a de GERM - Global Education Reform Movement (Movimento Global de Reforma da Educação). Para Sahlberg (2018), o GERM tem infectado os sistemas educacionais por meio de especialistas, da mídia e da política, assim os sistemas de educação usam como referência outros sistemas educacionais, por isso essas reformas vêm sendo compreendidas como um movimento global.

Segundo Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018), o GERM possui três características que repetidamente são encontradas nas políticas educacionais, a saber: padrões, responsabilização e descentralização. Essas características das reformas que os países vêm produzindo são articuladas a partir de proposições políticas. E a prescrição de um Currículo Nacional junto ao estabelecimento de padrões de qualidade está entre as principais definições políticas nos países que fazem parte da formação discursiva que compreende o currículo comum como uma padronização necessária.

A demanda por uma educação de qualidade (que nesse contexto é equivalente a estar bem posicionado entre os primeiros países que possuem a “melhor” educação) – ainda que descontextualizado, e/ou que esses rankings não reconheçam o aluno como indivíduo em seu processo de subjetivação, e sim como número – produz articulações gerando uma cadeia de equivalência que tem como uma das respostas a produção de currículos nacionais, mesmo que haja diferenças nessas produções e diversas disputas políticas que são sempre singulares.

Segundo Díaz-Barriga (2014, p.148), na América Latina, os sistemas educacionais têm produzido “políticas de qualidade” que estão disseminando os programas e os mecanismos de avaliação nos mais diversos níveis de ensino. Tais ações políticas vêm se especializando em produzir mais indicadores quantitativos, na intenção de simplificar todo o sistema educacional, avaliando o desempenho docente, os resultados dos exames nacionais e

internacionais dos alunos e a gestão, transformando os indicadores em um “novo *Frankenstein* para educação”. Esse cenário faz com que professores, alunos e diretores de instituições educativas trabalhem a serviço desses indicadores.

Sendo assim, o sentido de qualidade empregado à educação, nesse contexto, é aquele frequentemente utilizado na determinação de valores de um produto, que, nesse caso, é avaliado pelos indicadores: durabilidade, eficiência na tarefa que deve ser desempenhada, custo, etc. (DÍAZ-BARRIGA, 2014). No entanto, reduzir a educação de qualidade a indicadores de medida facilmente verificáveis não é simples (ou possível), mesmo com todos os esforços que os ditos especialistas fazem para dimensionar a qualidade da educação (DÍAZ-BARRIGA, 2014). Assim, os processos de produção e disseminação de currículos comuns são utilizados como ferramentas facilitadoras para verificação do cumprimento, ou não, dos indicadores. Como apontam Santos, Lopes e Borges (2019):

Pesquisas evidenciam que as reformas sedimentam discursos que circulam, em grande medida, na área das políticas educacionais fortalecidos pelos campos da avaliação imbricados ao campo dos negócios (Ball, 2004, 2010, 2012, 2014; Ravitch, 2011). Neste imbricamento, identificamos a crescente vinculação (estreita e direta) entre currículo, avaliação e formação docente. O contato com a linguagem do mercado é recorrente, e como efeito, temos as políticas meritocráticas. O objetivo dessas políticas é o cumprimento de metas previamente dadas com a responsabilização dos atores e dos processos. Nessas políticas, opera-se a partir da lógica dos resultados obtidos via mensuração e ranqueamento institucional. Vale destacar que esses discursos se estabelecem em níveis global e local, não se instituem somente na realidade brasileira, mas são expressos de forma conectada às ações e agendas de países signatários, visando a um projeto de sujeito global, competente, pacificado, pró-ativo e competitivo. (SANTOS; LOPES; BORGES, 2019, p. 241).

Interpreto que o Pisa – assim como outras produções políticas elaboradas no contexto internacional que visam a padronização das políticas locais à luz de um documento global comum – são hegemonicamente produzidas imersas no discurso do liberalismo¹⁷. Apoiada em Mouffe (2015), evidencio que a principal fraqueza do liberalismo é negar o antagonismo em seu caráter inerradicável. É essa negação que impede a compreensão do político. Desse modo, o discurso liberal precisa negar o antagonismo visto que “ao pôr em primeiro plano o incontornável momento de decisão – no sentido profundo de ter de decidir em um terreno indefinido –, o que o antagonismo revela é o próprio limite de qualquer consenso racional” (MOUFFE, 2015, p.184). Ou seja, ao defender o discurso harmonioso e não conflitante das

¹⁷ “Liberalismo”, tal como o interpreto no presente contexto, refere-se a um discurso filosófico com inúmeras variáveis, unidas não por uma essência comum, mas por uma infinidade de “semelhanças de família”, nas palavras de Wittgenstein. Existem, na verdade, inúmeros liberalismos, alguns mais progressistas que outros; porém, salvo raras exceções (Isaiah Berlin, Joseph Raz, John Gray e Michael Walzer, entre outros), a tendência predominante no pensamento liberal se caracteriza por uma abordagem racionalista e individualista que impede o reconhecimento da natureza das identidades coletivas. (MOUFFE, 2015, p.360, versão kindle).

decisões políticas é constitutivo do liberalismo a tentativa de omitir o caráter político de toda construção política, embora o próprio discurso liberal só seja possível pelo caráter ontológico do antagonismo. Logo, o político não se constrói ou se apaga, pois ele é o próprio terreno onde as articulações são produzidas.

Portanto, a crença em uma sociedade na qual o antagonismo pode ser erradicado é necessariamente uma ficção, visto que o antagonismo “é uma possibilidade que está sempre presente” (MOUFFE, 2015, p. 498, versão kindle) e o político é nossa condição ontológica. Ainda que a hegemonia dos currículos comuns nos diferentes cenários internacionais esteja se multiplicando e as ferramentas para construção de tais currículos estejam sendo ampliadas, o caráter político demonstra a precariedade de toda ordem, uma vez que essa ordem é a articulação temporária de toda prática contingente.

Mouffe (2001) aponta que a pluralidade, para a perspectiva liberal, é o resultado normal do exercício da racionalidade humana no contexto de um regimento democrático¹⁸. Por isso, de acordo com o horizonte liberal, quando trata-se de justiça é possível ter “apoio de todos os cidadãos “sensatos”, apesar de seu profundo desacordo doutrinal sobre outras questões” (MOUFFE, 2001, p. 423). Assim como Mouffe, contraponho a proposta liberal que abriga a possibilidade de uma justiça que é aceita pelos cidadãos “sensatos”, visto que não há fundamento essencial que garanta a definição exata do que é justiça, assim como do que é a sensatez.

As políticas que vêm propondo um currículo comum/nacional assumem a perspectiva liberal de que quando há sensatez os países anuem tal proposta. No entanto, as avaliações internacionais que são utilizadas como ferramentas para pressionar tal adesão são, ainda que paradoxalmente, o que demonstram que não há nada de comum em estabelecer um currículo único, visto que elas são produzidas a partir das disputas de poder construídas por movimentos complexos que impõem negociações entre discursos mutuamente contraditórios (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Sendo assim, a política de currículo comum que vem sendo produzida no interior do discurso liberal “rejeita a centralização do planejamento estatal, mas defende a atuação do governo na regulação das instituições públicas como forma de manter a ordem e disciplina favorável ao bom andamento do mercado.” (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p.05).

¹⁸ Mouffe propõe pensar a perspectiva liberal a partir das contribuições de John Rawls e seu livro *Political Liberalism* (1993), que, por sua vez, propunha a noção de “pluralismo sensato” que, segundo Rawls, são sensatas as pessoas que “compreendem seus dois poderes morais em um nível suficiente para serem cidadãos iguais e livres em um regime constitucional e que possuem um desejo duradouro para honrar os termos justos de cooperação e para serem membros cooperadores da sociedade” (RAWLS, 1993, p.55 *apud* MOUFFE, 2001, p.423).

2.2 Interpretando a produção internacional dos “curriculistas” em torno do currículo comum

Ao reconhecer que as produções de sentidos não se limitam às fronteiras territoriais e, como já mencionado na seção anterior, as propostas por política curricular comum/nacional não estão centradas somente no contexto brasileiro, torna-se potente apresentar as articulações daqueles que produzem sentidos a respeito do currículo comum nos contextos que estão inseridos. Para isso, articulo com autores que investigam o currículo comum em seus contextos, a partir das diferentes lutas e disputas que tornaram a hegemonização desses diferentes currículos possível. Interpreto, desse modo, os discursos produzidos pelos curriculistas a partir de seus livros ou artigos publicados em revistas nacionais e/ou internacionais.

Vale ressaltar que não compreendo curriculistas como os “especialistas da educação”, ou seja, aqueles que são legitimados em determinado contexto para construir política oficial e defender ou recusar qualquer discurso político. Compreendo por curriculistas professores e/ou estudiosos da educação que produzem política de currículo, e/ou suas produções estão em torno da temática curricular.

A impossibilidade da sociedade defendida por Laclau (2013) contribui para pensarmos o que os autores dos artigos que serão apresentados fortalecem, pois, uma vez que a sociedade como objeto inteligível é uma impossibilidade, quando trata-se de estratégia política, a vitória definitiva de uma proposta política também não existe (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014). Desse modo, as indagações, os questionamentos e as articulações que se direcionam para outras possibilidades de currículo, nesse caso propostas pelos curriculistas, demonstram a precariedade dos currículos comuns/nacionais e a impossibilidade de sua vitória absoluta.

Essa precariedade não nega a hegemonia do currículo comum, pois, como já demonstrado, o discurso do currículo comum é hegemônico em várias regiões do mundo. Contudo, como todo processo hegemônico, esse também não encerra a produção curricular. Sendo assim, o movimento feito pelos curriculistas é possível, porque existe a dimensão do político e sua característica ontológica que põe em destaque a infinidade de significação do comum e do nacional.

As interpretações dos artigos não visam uma transposição (a qual propõe analisar os contextos do Brasil a partir da análise da política curricular de outros países), já que o discurso hegemônico não se constrói de forma homogênea e as políticas de currículo comum

nos diferentes países foram construídas contextualmente, a partir das relações de poder e articulações possíveis naquele contexto. Ademais, proponho articular com as interpretações dos curriculistas sem pressupor que elas representam as repercussões das políticas curriculares, e sim como mais uma possibilidade de interpretação e des-sedimentação do currículo comum.

2.2.1 Os curriculistas

De acordo com Bekisizwe S. Ndimande na África do Sul, há um currículo comum destinado a todo território nacional. O primeiro currículo construído pós-apartheid foi o Curriculum 2005 e é com as interpretações dessa política curricular feita pelo curriculista Bekisizwe S. Ndimande que irei propor algumas articulações. Bekisizwe S. Ndimande é Ph.D. em Currículo e Instrução pela Universidade de Wisconsin-Madison, atualmente é Professor Associado de Currículo e Instrução no Departamento de Ensino e Aprendizagem Interdisciplinar na Universidade do Texas, San Antonio (EUA). Seus interesses de pesquisa abrangem as áreas de estudos de currículo, política educacional, educação multicultural, direitos da criança e educação de imigrantes.

Em seu artigo “A política dos livros didáticos de história nas salas de aula sulafricanas na era do Curriculum¹⁹ 2005” Ndimande (2018) aponta que o Curriculum 2005 foi produzido para antagonizar o currículo anterior, que era usado para manutenção do regime do apartheid. Haja vista que no contexto do apartheid foi aprovado o projeto de lei que implementava a educação Bantu.

Educação Bantu foi especificamente "oferecida" para negros através do Departamento de Assuntos Nativos, que mais tarde foi renomeado como Departamento de Educação Bantu. Verwoerd acreditava que os negros deveriam ser subjugados através da educação para impor a ideologia do apartheid. Ao analisar a Educação Bantu, Christie e Collins (1984) afirmam que este sistema de ensino foi de longe o mais repressivo que a África do Sul já experimentou. (NDIMANDE, 2018, p.121)

¹⁹ “O Curriculum 2005 é a nova “base nacional comum curricular” que foi introduzida após o fim do apartheid no sistema de ensino na África do Sul em 1994” (Ndimande, 2018, p.117).

Essa política centralizadora deu amplo poder ao Departamento de Assuntos Nativos para reprimir as significações que fugissem ao proposto pela lei de Educação Bantu. Verwoerd²⁰ estipulava que

[...] todas as escolas negras teriam que ser registradas junto ao governo, e que o registro ficaria a critério do Ministro. Esta medida permitiu que o governo encerrasse quaisquer programas educacionais que não apoiassem seus objetivos... A Lei deu amplos poderes ao Ministro da Educação Bantu, incluindo o controle sobre os professores, os programas [planos de estudos] e qualquer outra questão relacionada com o estabelecimento, a manutenção, a gestão e o controle sobre as escolas Bantu do governo. (CHRISTIE; COLLINS, 1984, p. 171 *apud* NDIMANDE, 2018, p.122).

A TD contribui para a interpretação do movimento contrário à Educação Bantu, pois nessa teoria o antagonismo é uma relação política onde a presença de um discurso ameaça a existência de certa identidade (contingente e provisória) e por isso são construídas articulações antagônicas ao discurso ameaçador. Destarte, as estratégias educacionais utilizadas no regime do apartheid ameaçavam a existência dos sujeitos negros, e a partir disso – e de outras estratégias também segregacionistas – houve movimentos políticos que lutavam contra esse regime e por um currículo mais democrático, que não reiterasse o discurso racista.

Com o fim do apartheid e com as eleições democráticas em 1994, foi instituída a Constituição democrática, provocando des-sedimentações na estrutura (provisória e contingente) racista construídas nesse regime (NDIMANDE, 2018). Diferentes estratégias foram utilizadas para transformar a educação sul-africana em um sistema mais combativo no que concerne ao racismo e ao sexismo. Como exemplo é possível citar o ato das Escolas Sul-Africanas²¹, que em 1996 revogou as legislações do apartheid sobre educação, substituindo-as por uma proposta educacional uniforme que lutasse contra o racismo e qualquer processo segregacionista indo ao encontro das mudanças democráticas da sociedade sul-africana (NDIMANDE, 2018).

Os discursos acerca das mudanças e estratégias democráticas convergiam na implementação do Currículo 2005. Como aponta Ndimande (2018, p. 123), a nova base nacional comum curricular tinha como objetivo “abordar estas desigualdades históricas no conteúdo do currículo e da pedagogia, incluindo a adoção de novos livros didáticos”. Segundo o autor, essa proposta curricular foi construída tendo como referência uma educação baseada em resultados, para que esses resultados pudessem ser usados como indicador de responsabilidade e como recurso para avaliar a qualidade e o impacto do ensino. Sérias

²⁰ Hendrik Frensch Verwoerd foi Ministro de Assuntos Nativos e Primeiro-ministro em 1950 e 1958, respectivamente.

²¹ SASA, em inglês, South African Schools Act

críticas foram feitas contra essa reforma curricular com o apontamento que o Curriculum 2005 possui uma perspectiva do mercado neoliberal visto que sua proposta é baseada em resultados (NDIMANDE, 2018).

Para Ndimande (2018), o currículo nacional da África do Sul possuía um conteúdo conservador com efeitos negativos para a educação democrática, pois negligenciava temáticas sociais relevantes, tal como os conteúdos dos livros alinhados à reforma curricular, que possuíam um conhecimento que privilegiava o grupo dominante e a perspectiva ideológica colonialista. Ainda assim, Ndimande (2018) vem interpretando que o Curriculum 2005 estava na direção correta, mas que a proposta do conteúdo curricular dessa política era tendenciosa.

Por defender que não há texto neutro, entendo que aquilo que o autor chama de conteúdo tendencioso é a interpretação particular de uma política que produz muitos sentidos. Quanto maior a abrangência de uma política, mais “riscos” do dissenso transbordar, ou seja, em um currículo comum que contempla todo o país, as discordâncias no que tange aos conteúdos, aos livros e aos efeitos dessa política serão múltiplas e incontroláveis. Ademais, o currículo é um importante produtor de sentidos, no entanto não é o único dentro do contexto da educação que gera sentidos e tornar esse currículo comum o epicentro de toda tentativa de transformação social é enfraquecer outros processos de significação que também dão sentido ao social.

Ball, Maguire e Braun (2012) pontuam que há grande problemática em compreender a política educacional como tentativa de resolver problemas e como mantenedora do aparato formal do governo, pois quando a política é vista nesses termos todos os processos e atuações políticas que acontecem nos contextos escolares são marginalizados e/ou silenciados: estudantes e professores são vistos como implementadores. A política é um processo discursivo configurado de forma complexa (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012). É possível interpretar, a partir das contribuições de Bekisizwe S. Ndimande que com a intenção de um currículo mais democrático, a África do Sul²² constrói um currículo centralizado que paradoxalmente torna-se o oposto de sua pretensão ao tentar sanar todas as problemáticas educacionais com uma proposta curricular e, assim, avaliar os resultados de todos com a mesma régua, o comum.

²² O Departamento de Educação Básica da África do Sul tem produzido, há alguns anos, mudanças na estruturação do currículo nacional do país. Desse modo, outras políticas curriculares estão vigentes. Disponível em: <https://www.education.gov.za/Curriculum/NationalCurriculumFrameworkforChildrenfromBirthtoFour.aspx> Acesso em: 06 out. 2021.

Já os autores Thiesen e Seabra (2020) apontam outras problemáticas no currículo comum do país que investigam, nesse caso, Portugal. Nas produções curriculares oficiais de Portugal, há as chamadas Aprendizagens Essenciais (AE), que são os documentos de orientação curricular compreendidos como a base na planificação, no ensino (tanto na realização quanto na avaliação) e que objetivam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Usado como referência na intenção de organizar todo o sistema educacional de Portugal o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento para contribuir com “a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular.” (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2019, p.08).

O Perfil dos Alunos configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação. Docentes, gestores, decisores políticos e também todos os que, direta ou indiretamente, têm responsabilidades na educação encontram, neste documento, a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2019, p. 09).

Já as Aprendizagens Essenciais são a base comum “de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o **denominador curricular comum**, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender” (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2019, p.s/n). De acordo com o documento *Currículo do ensino básico e secundário - para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*, as Aprendizagens Essenciais devem apresentar os conhecimentos, capacidades e atitudes, da seguinte maneira:

[...] (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos), (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical (PORTUGAL, 2017, p.8).

A partir do artigo “Internacionalização da educação e dos currículos nos contextos do Ensino Básico e Secundário em Portugal”, que tem como autores Juarez da Silva Thiesen e Filipa Seabra, interpreto o que tais pesquisadores vêm articulando a respeito do currículo comum. Thiesen é professor da graduação e da pós-graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, possui pós-doutorado na Universidade do Minho - Braga/Portugal e atualmente é responsável pelo projeto de pesquisa que tem como tema a Internacionalização nas políticas curriculares da Educação Básica.

Filipa Seabra é professora auxiliar na Universidade Aberta, possui mestrado e doutorado em Ciências da Educação, sendo o doutorado na área do Desenvolvimento Curricular também pela Universidade do Minho e o mestrado pela Universidade Católica Portuguesa; suas experiências no campo acadêmico estão em torno da educação, estudos curriculares, educação sexual e da psicologia educacional.

Para Thiesen e Seabra (2020), a visão das aprendizagens essenciais mencionadas privilegia a concepção prescritas pela OCDE, que pretende ser condensada no sistema educacional português. Ainda de acordo com os autores, as políticas curriculares do Estado português no ensino básico e secundário são definidas e sustentadas declaradamente por recomendações e concepções internacionais. Assim, para eles, os conhecimentos disciplinares são escolhidos segundo a demanda internacional, desconsiderando, desse modo, as necessidades locais e nacionais.

As produções curriculares recorrem às avaliações internacionais, como o Pisa, para, dessa forma, analisar o cenário curricular português (THIESEN; SEABRA, 2020). Os autores dessas políticas interpretam que as indicações previstas nessas políticas internacionais podem ser transpostas para Portugal, assim como para outras regiões (THIESEN; SEABRA, 2020).

Além das adoções voltadas para as propostas internacionais na política curricular de Portugal, outro aspecto que também tem sido central nas construções curriculares são as avaliações, que não se distanciam da forte influência do contexto internacional (THIESEN; SEABRA, 2020). Segundo Thiesen e Seabra (2020), dentre os critérios e os princípios que norteiam o ensino da educação básica e secundária de Portugal, está a proposta de uma articulação das avaliações internas e externas com as aprendizagens, definindo que “a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (PORTUGAL, Diário da República, Lei 17/2016, 2016, p. 1123 *apud* THIESEN; SEABRA, 2020, p. 17).

De acordo com os autores, a subordinação do currículo de Portugal em relação não somente a “princípios, valores e finalidades” como também às “regras, critérios e procedimentos técnicos formulados em escala transnacional” são explícitos sem ao menos haver adaptações ao contexto nacional. (THIESEN; SEABRA, 2020, p. 19).

Seguramente a opção política de Portugal pela adesão e conseqüente acatamento dos mandatos políticos, jurídicos e educacionais instituídos no âmbito da União Europeia no campo da política curricular, constitui apenas um exemplo singular, se considerado o amplo e crescente conjunto de estados nacionais que vêm subalternamente submetendo seus sistemas de ensino aos preceitos, critérios e regras desse macro-projeto transnacional chamado internacionalização que impõe ao mundo, pela força de sua hegemonia, a ideia de um único caminho possível para a

educação e para a escola: uma formação baseada em competências globais cujo resultado serve fundamentalmente para fortalecer o desenvolvimento econômico (THIESEN; SEABRA, 2020, p. 20).

Todavia, os governos locais não são vistos como vítimas de um processo de globalização que acontece exterior a eles. No contexto nacional, os movimentos estratégicos são complexos e são primordiais para a compreensão da maneira que o discurso global, no que tange à educação, serão (ou não) aderidos e (re)contextualizados ao cenário nacional (THIESEN; SEABRA, 2020).

Aponto aproximações e distanciamentos das articulações que os curriculistas Thiesen e Seabra propõem no que compete à política curricular. Compreendo, a partir da TD, que as relações desempenham um papel constitutivo no discurso, assim como elas são construídas através do discurso. Com isso, as disputas dos elementos na construção da política curricular de Portugal são afetadas pelo discurso da internacionalidade, assim como esse discurso também é construído por essa política portuguesa, posto que as produções internacionais foram interpretadas pelos sujeitos que elaboraram esse documentos e novos sentidos e significações foram produzidos a partir dessas interpretações. Ou seja, as políticas internacionais são passíveis de interpretação assim como qualquer produção política. Logo, distancio-me da concepção que é possível uma transposição das políticas curriculares.

Ainda assim, compreendo que há um discurso hegemônico no contexto internacional de incentivo às reformas curriculares comuns, que inclui o debate sobre avaliações externas e qualidade educacional. E essa construção hegemônica pode ter produzido efeitos na produção curricular de Portugal, tal como Thiesen e Seabra defendem.

Para Olga Espinoza Aros, curricularista que se debruça em torno das produções curriculares Chilena, - doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Chile, e, nessa mesma universidade, professora da Faculdade de Educação e do Programa de Formação Pedagógica e do Programa de Mestrado em Educação, com destaque para o Currículo Escolar – a construção de uma currículo nacional no Chile vem de desdobrando desde a década de 1990.

No Chile cada etapa e categoria possui sua base curricular, sendo elas: base curricular para o terceiro e quarto ano do ensino médio; base curricular para jovens e adultos; base curricular língua e cultura dos povos originários ancestrais do primeiro ao sexto ano básico; base curricular do primeiro ao sexto ano básico; base curricular do sétimo ano básico ao segundo ano do ensino médio; base curricular da educação infantil e base curricular para formação técnico-profissional diferenciada. Além desses documentos, há os *Objetivos*

Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, também chamado de Marco Curricular – 2009. Trata-se de um documento que busca apresentar os conceitos e as definições da educação curricular, no que tange à educação básica e média, assim como os objetivos transversais e os objetivos fundamentais e conhecimentos mínimos obrigatórios para a formação geral e formação técnica. Vale mencionar ainda que as etapas da educação no Chile são divididas em: educação infantil, educação básica (1º ao 8º ano) e educação média (1º, 2º, 3º e 4º ano).

De acordo com o *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*, o conteúdo desse documento foi formulado segundo os seguintes requerimentos:

Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país (CHILE, 2009, p.01).

La necesidad de ofrecer una base cultural común a todo el país que favorezca la cohesión e integración social y que admita ser complementada para acoger la diversidad cultural del país (CHILE, 2009, p.01).

La necesidad de mejorar la articulación de los niveles educativos de parvularia, básica y media, para asegurar una trayectoria escolar fluida y una calidad homogénea entre niveles, resguardando la particularidad de cada uno de ellos (CHILE, 2009, p.01).

Os justes curriculares de 2009 foram mudanças geradas a partir de um conjunto de articulações anteriores que endossaram essa política (AROS, 2014). Para Aros (2014), os ajustes que foram feitos no documento *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media* são parte da evolução das reformas concebidas nos anos 1990, no entanto, esse último possuía um viés mais amplo, pois contemplava os programas de inovação pedagógica, “el plan de la jornada escolar completa para todos los establecimientos educacionales y los programas de perfeccionamiento docente” (AROS, 2014, p.02).

De maneira geral, as propostas produzidas nos anos 1990 tinham como finalidade gerar maior solidez para realização de um currículo nacional, com maior articulação entre os diferentes níveis escolares e, acoplado a esta tendência, o aumento da prescrição curricular (AROS, 2014). Em 2008 começa o ajuste curricular de 2009, considerado por Aros (2014) como o mais amplo e relevante, pois buscava sedimentar o processo da política curricular como um processo coeso, delimitando as definições curriculares até mesmo para a educação infantil.

Essa nova reconfiguração do currículo, atualmente vigente, pretende reafirmar a proposta de uma política curricular nacional para a centralidade na aprendizagem, a qual a escola deve desenvolver com os estudantes. Além disso, essas aprendizagens têm sua configuração planejada para uma integração entre conhecimento, habilidades e atitudes (AROS, 2014).

Es por esto que en el Ajuste 2009 se revisó la estructura curricular con el propósito de mejorar la secuencia y progresión, para ello, no sólo se realizó una reubicación de algunos contenidos en la secuencia curricular, sino también se reformuló la redacción de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, con el propósito de mejorar la comunicación del énfasis en el desarrollo de habilidades y hacer explícitos los enfoques disciplinares en los que se sustenta el currículum de cada asignatura (AROS, 2014, p.04).

Para Aros (2014), dentre as características dos Ajustes Curriculares 2009, é notável que a proposta visa uma mudança conceitual ao tratar essa construção política como um desenvolvimento curricular, ou seja, aproxima-se de uma visão que compreende a política pública como dinâmica e complexa quanto ao desenho curricular, e, além disso, também passa a ser compreendida como processo cíclico que “se actualizan a la luz de las evidencias de la implementación, de la investigación educativa y de las demandas del contexto, local y global (Gysling, 2007 *apud* AROS, 2014, p.04). A autora interpreta que a proposta compreende a dinâmica complexa do processo curricular ainda que os ajustes produzidos no documento deem ênfase no desenvolvimento das habilidades e explicita o enfoque disciplinar do currículo.

Para “implementação” dessa política, cabia ao Ministério da Educação chilena apresentar os programas necessários para que os professores seguissem as mudanças geradas pelo Ajuste 2009, principalmente no que diz respeito às disciplinas, no entanto o Ministério da Educação não cumpre com essa função (AROS, 2014). Ainda que os programas de estudos, isto é, as propostas que pretendem conduzir os professores em direção às mudanças curriculares não sejam obrigatórios, para Aros (2014) isso aponta certa irregularidade na implementação do Ajuste.

Nas últimas décadas, o Chile tem passado por diferentes mudanças na política curricular, e, por vezes, os documentos homologados não apresentam enfoques e/ou propostas que se articulam. Como aconteceu em 2012, os Ajustes Curriculares do *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media* estavam sendo amplamente divulgados nas escolas quando, paralelo a isso, se constrói outra reforma, a Reforma Curricular de 2012. Desta vez, estabelecendo as Bases Curriculares, também vigentes atualmente, gerando uma superposição de processos distintos. O que era, até então, o

principal documento curricular produzido tem sua “implementação” mais discreta e o protagonismo passa ser as novas Bases Curriculares (AROS, 2014).

Bases Curriculares de la Educación Básica, el cual tiene el carácter de reforma puesto que se sustenta en un nuevo marco legal e institucional, en una nueva estructura de los ciclos de Educación Básica y Media, y además, se construye en base a una nueva matriz curricular denominada Bases curriculares y Objetivos de aprendizaje (AROS, 2014, p.06)

Aros (2014) aponta que a mudança de Objetivos fundamentais e conteúdos mínimos obrigatórios para Objetivos de Aprendizagens é uma diferença preponderante entre as duas propostas curriculares, pois os objetivos de aprendizagens têm a finalidade de aumentar a especificidade das aprendizagens a serem alcançadas pelos discentes. Assim, em um curto período, grandes mudanças curriculares com profundas implicações e consequências para a educação no Chile são produzidas. Por isso, a autora interpreta que existem problemáticas a serem refletidas no que tange às mudanças curriculares nesse cenário.

Dentre as problemáticas, está a construção repentina das Bases Curriculares, como a falta de articulação com as mudanças anteriores e as novas configurações do sistema educativo (AROS, 2014). Essa configuração gerou, no campo profissional, certa dificuldade em compreender o motivo das mudanças, suscitando interpretações que iam ao sentido de compreendê-las como um capricho do governo. Ademais, as mudanças intensificaram o contexto de incerteza que os professores se encontravam, pois não sabiam o grau de alinhamento das provas censitárias com os documentos curriculares, uma vez que houve aumento tanto na quantidade de provas padronizadas aplicadas quanto nas consequências dos resultados dessas avaliações (AROS, 2014).

As interpretações de Aros quanto a um currículo de qualidade vão em direção a maior consistência e coesão na definição nacional curricular, assim como maior linearidade no que diz respeito a sequência escolar dado que, para a autora, a fragilidade das Bases Curriculares está na fragmentação das etapas de ensino, já que os documentos curriculares são divididos em etapas escolares, diferente do que é proposto no *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media* (2009).

Além disso, Aros (2014) aponta que a proposta da Base Curricular mudou a estrutura do sistema escolar sem que houvesse um debate público de como ficará a infraestrutura das escolas que terão que aumentar ou reduzir seus cursos, surgindo assim novas necessidades para o espaço físico da escola, questionando, dessa maneira, as condições que o poder público tem proporcionado às escolas e aos professores, para que sejam efetivadas as mudanças produzidas pelo próprio governo.

Interpreto que a autora se aproxima do discurso de sedimentação da política curricular como um caminho possível para uma educação de qualidade e por isso aponta discordâncias das Bases Curriculares de seu país, já que o *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media* produzia sentidos de uniformização que as Bases, a partir de sua interpretação, não produzia.

Diferente da interpretação de Aros (2014), para Pasi Sahlberg a política curricular deve ser menos sedimentada e possibilitar maior autonomia para os professores. Investigo as interpretações do autor Pasi Sahlberg a partir do livro *Lições Finlandesas 2.0*. Pasi Sahlberg tem uma longa trajetória profissional no campo das políticas educacionais e atualmente é professor visitante da Escola de Educação da Universidade de Harvard, mas já atuou como diretor geral do Centro de Mobilidade Internacional do Ministério Finlandês da Educação e Cultura, como também já trabalhou como docente e como conselheiro de políticas educacionais na Finlândia. Além de possuir passagem pela OCDE e pela ONU como consultor.

Sahlberg (2018) descreve que a proposta curricular finlandesa tem como característica a personalização, haja vista que cada escola coordena e produz seus currículos, que são aprovados pelas autoridades educacionais locais. Desse modo, professores e diretores possuem grande protagonismo na construção e no planejamento escolar. No entanto, o país não abdicou em construir uma Estrutura Curricular Nacional que propõe regulações e orientações para que cada escola possa gerir seus próprios currículos tendo essa estrutura como referência.

De acordo com a Finnish National Agency for Education o currículo nacional da Finlândia foi reformado em 2014 buscando oferecer uma direção comum para educação. Além disso, segundo a agência nacional, o processo para construção dessa política curricular teve grande participação de todas as partes interessadas. O currículo nacional finlandês possui as seguintes características:

As disciplinas obrigatórias comuns são estabelecidas na Lei de Educação Básica. O currículo básico nacional define os objetivos e os conteúdos essenciais de cada disciplina. Além disso, o currículo básico define os objetivos para o ambiente de aprendizagem, bem como os princípios de orientação, apoio, diferenciação e avaliação (FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION, 2016, p.01)

Os objetivos centrais do novo currículo são desenvolver a cultura escolar e promover o ensino com uma abordagem integrativa. O objetivo é que os alunos: compreendam a relação e as interdependências entre os diferentes conteúdos de aprendizagem; sejam capazes de combinar os conhecimentos e habilidades fornecidos por diferentes disciplinas para formar inteiros significativos e sejam

capazes de adotá-los e utilizá-los na aprendizagem colaborativa (FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION, 2016, p.02)²³.

Para Sahlberg (2018) na Finlândia, diferente de outros países, não há um padrão que descreve os resultados de aprendizagens a serem alcançados, e isso torna tanto a proposta quanto a grade curricular diferente a depender de cada instituição de ensino. A des-sedimentação do currículo nacional uniformizador descaracteriza-o como método que torna possível a educação de qualidade e possibilita maior autonomia aos professores. Dito isso, os professores, por não possuírem punições (seja de qualquer tipo) quanto aos rankings das avaliações produzidas a luz de um currículo nacional, dentre outras consequências de uma proposta normatizadora, quando estão fora da sala de aula atuam na colaboração dos pais, no desenvolvimento curricular, na investigação de métodos de ensino ou até mesmo no “apoio ao bem-estar dos estudantes” (SAHLBERG, 2018, p.207).

O ensino criativo e a aprendizagem personalizada são protagonistas na política educacional na Finlândia. De acordo com Sahlberg (2018), os discentes são avaliados, principalmente, tendo como parâmetro suas próprias características e capacidades, sem que sejam usados padrões e indicadores estatísticos para a medição do progresso dos alunos.

Desenvolvedores de educação insistem que o currículo, o ensino e a aprendizagem são componentes prioritários da educação que deveriam necessariamente estimular o pensamento e a prática escolar dos professores, e não o foco na avaliação e nos testes, como é o caso de alguns outros sistemas educacionais (SAHLBERG, 2018, p.205).

Afastado de um currículo centralizador que dita as avaliações censitárias do país, Sahlberg (2018) aponta que as avaliações dos discentes nas instituições de ensino na Finlândia acontecem vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem. Construindo sentido de continuidade e não de finalidade, uma vez que a avaliação é usada para o aprimoramento do trabalho discente e docente na escola, segundo as interpretações do autor.

A determinação do progresso pessoal e cognitivo dos estudantes é vista como responsabilidade da escola, e não de avaliações ou avaliadores externos. A maioria das escolas finlandesas reconhece algumas falhas de comparabilidade ou consistência quando os professores fazem todas as avaliações e dão notas aos estudantes. Ao mesmo tempo, há um profundo reconhecimento de que os problemas geralmente associados com os testes padronizados externos podem ser ainda mais problemáticos. Tais problemas, segundo os professores, incluem um currículo mais estrito, ensino para provas e uma concorrência insalubre entre as escolas e os professores (SAHLBERG, 2018, p.205).

Desse modo, é possível traduzir que a proposta do currículo da Finlândia, segundo Sahlberg, tem como objetivo um currículo menos restrito, não só no que diz respeito aos

²³ Traduzido por Yasmin Ferreira dos Santos.

conteúdos que devem ser propostos, mas também no que se refere ao controle dos professores, dos alunos e dos profissionais da educação como um todo. A centralidade está na busca por uma formação de professores de qualidade, visto que há confiança no trabalho exercido pelos docentes.

Por último, aponto que a interpretação tanto de Sahlberg, como dos demais curriculistas presentes nesta pesquisa são produções de sentidos particulares, ou seja, não demonstram como todos professores, alunos e/ou comunidade escolar interpretam suas políticas curriculares nacionais. Apresento-as como possibilidade de demonstrar que as significações a respeito da política curricular não findam no documento. Assim como o currículo não está finalizado em sua homologação, ele é criado e recriado a cada nova produção de sentido.

2.2 Entre o nacional e o internacional: repercussões na BNCC

As seções anteriores contribuem para interpretarmos os aspectos políticos que circundam as reverberações das propostas curriculares entre os diferentes contextos, a partir de diferentes interpretações. Qualquer possibilidade de linearidade que poderia ser proposta nessa interpretação é facilmente desestabilizada, pois na tradução dos autores é possível identificar o caráter contextual/local na produção curricular, as disputas e os tensionamentos em torno do discurso que será hegemônico. Ainda assim, os rastros²⁴ das avaliações censitárias, da centralidade do conhecimento e da pretensão de um currículo comum permeiam as diferentes propostas internacionais e nacionais. Entretanto, não é possível dizer qual a origem desses discursos, ou até mesmo especificar qual outra proposta curricular (ou qual outro país) está impactando a construção do(s) currículo(s) nacional(is).

Dentre as características presentes nos documentos e, a partir das interpretações dos/das autores/autoras dos países selecionados, os significantes “essência” e/ou “fundamento” são constantemente reiterados no que compete aos conteúdos selecionados pelos currículos. Tais significantes, nesse contexto, trazem consigo sentidos de neutralidade e imprescindibilidade afastando, desse modo, a faceta das disputas que tornaram possíveis aqueles conteúdos presentes no documento. Ou seja, esse fundamento e essência defendidos

²⁴ Rastros, nesta pesquisa, é uma noção compreendida como “Nem presença, nem ausência o rastro é um entre que respeita a herança permitindo deslocar qualquer problema que seja visto como sempre dado [...]” (GABRIEL, 2017, p.531).

nas políticas não são inerentes ao currículo ou possuem garantias que os tornam a-históricos, uma vez que suas características são a provisoriedade e a contingência.

As interpretações dos/das curriculistas que se debruçam a investigar as políticas curriculares de seus países produzem tensões no que se refere à produção curricular local e global, visto que há constantemente disputa entre a unificação do nacional e a influência do internacional. Dessa maneira, concordo com Sahlberg (2018), ao apontar o paradoxo da globalização, uma vez que ela borra a pretensão tanto da unificação quanto da expansão plena, pois quando se trata das políticas educacionais nacionais, por exemplo, a unificação está na tendência de trazer a uniformização de todo um país, resgatando o nacional como um único objeto inteligível na intenção de produzir sentido de Estado-nação. Mas, simultaneamente, a expansão está na tentativa de abarcar as tendências internacionais, as agendas e reformas que estão sendo produzidas, dando lugar à fluidez da globalização.

Ressalto que as reformas curriculares de cada país são produções idiossincráticas, pois as disputas pela hegemonia curricular acontecem de acordo com cada contexto. Isso não nega as influências e impactos de outras reformas. Posto isso, busco apresentar as repercussões dos discursos internacionais nas articulações nacionais presentes na Base Nacional Comum Curricular. Para Sahlberg (2018), dentre as características comuns no GERM está o foco nas disciplinas essenciais no currículo. Assim, interpreto que a base tem impacto dessa característica internacional, tendo em vista que há constantes reiteraões acerca dos conhecimentos e/ou conteúdos essenciais expostos nessa política, conforme o trecho: “Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 20).

A presença desses conhecimentos/disciplinas essenciais tem influência da aceitação das avaliações internacionais, como o Pisa, que se torna a métrica para a performance educacional (SAHLBERG, 2018). Essa característica não tem sido presente somente no Brasil. De acordo com a OCDE, “as políticas educacionais nacionais estão cada vez mais sendo influenciadas pelas avaliações internacionais de estudantes, principalmente o Pisa” (SAHLBERG, 2018, p. 237).

[...] os desenvolvimentos de políticas e reformas educacionais globais se tornou uma prática comum em diversos ministérios de educação, agências de desenvolvimento e empresas de consultoria. Por isso, os sistemas educacionais do mundo estão começando a compartilhar alguns valores, funções e estruturas centrais e, evidentemente, eles se assemelham. Com isso, surge a pergunta se a interação global crescente entre os legisladores e educadores, principalmente a comparação dos sistemas educacionais por indicadores acordados e o empréstimo de políticas

educacionais, promoveu abordagens comuns à reforma educacional por todo o mundo (SAHLBERG, 2018, p.230).

Interpreto que a formação discursiva da Base Nacional Comum Curricular está inserida num contexto de sobredeterminação (LACLAU; MOUFFE, 2015), onde os diversos elementos que se articulam têm característica precária e significações infinitas, que possibilitam atribuir diferentes causas ao texto que está presente na BNCC. Portanto, dos elementos (nacional e internacional) que estão discursivamente articulados (momento) na BNCC, surge uma totalidade estruturada – enfatiza-se, precária – que pelo seu caráter fluido impossibilita a identificação precisa do que em seu conteúdo consiste ser nacional ou internacional, possibilitando, assim, apenas pistas do que pode ser interpretado como característica internacional ou nacional.

[...] a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2018, p.11).

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

Ainda que as citações supracitadas, retiradas da própria BNCC, explicitem que as características e os conceitos apresentados nos documentos são para o currículo brasileiro, interpreto que essa especificação nacional se torna frágil ao reconhecermos as noções de competências, aprendizagens essenciais e centralização no currículo em outras propostas curriculares fora do Brasil, ressaltando os processos de identificação da BNCC com o contexto internacional. Além disso, apontam a produção de uma BNCC para o Brasil produzindo sentido de Estado-nação, ainda que possua importantes influências do contexto internacional.

Contudo, afasto-me da percepção que cada palavra presente na Base Nacional Comum Curricular concerne ao campo internacional, haja vista que a promessa da construção de uma base curricular não é recente no cenário político brasileiro. No texto da Constituição Federal de 1988, nas Conferências Nacionais pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), a necessidade de uma base está presente também na LDBEN, entre outras articulações discursivas que buscavam reiterar esse currículo. A partir disso, é

possível interpretar que houve grande disputa produzida nacionalmente para produzir e compor os conteúdos da BNCC.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)²⁵, por exemplo, apresentou suas considerações ao projeto da Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo Ministério da Educação. A CNTE aponta pontos positivos e negativos do documento preliminar, retifica a necessidade de o documento dar mais atenção à diversidade e à pluralidade humanas e põe em ênfase a irrelevância da BNCC, caso esta não se articule com a redução da desigualdade socioeconômica nos diferentes contextos do Brasil. A Confederação interpretava, em 2015, que a BNCC seria uma oportunidade ímpar para discutir as necessárias mudanças de um modelo de avaliação. No entanto, após o golpe de 2016, que retira Dilma Rousseff da presidência, assumindo o vice-presidente Michel Temer, a CNTE se opõe às mudanças da BNCC²⁶, propostas pelo novo governo. Quando a BNCC passa a ser produzida em um governo que põe a democracia em risco a CNTE demonstra sua discordância na produção do documento.

Outro apontamento que demonstra o forte movimento nacional em torno da Base Nacional Comum Curricular são as articulações produzidas entre Ministério da Educação, as secretarias de educação e entidades do terceiro setor para construir materiais que façam a BNCC chegar até as escolas (MACEDO, 2019). Assim, as redes políticas que construíram estruturas provisórias tornando possível a elaboração da BNCC, mantêm ativas suas articulações, na tentativa de permanecerem hegemônicas. Cito, como exemplo, a produção do documento intitulado “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - Orientações para o processo de implementação da BNCC” que se trata de um documento elaborado pelas seguintes entidades públicas: MEC; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE).

Deste modo, é possível reconhecer a forte presença das instituições nacionais na produção e contínua divulgação da BNCC. Lopes e Macedo (2011, p. 237) destacam que “os estudos pós-estruturais entendem o poder como difuso: não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica.” Ao considerar que o poder não possui um centro e é difuso, as influências internacionais e os

²⁵ Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC_analise_CNTE.pdf Acesso: 12 mai. 2019.

²⁶ Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/flyer_bncc_mec_golpista_v01.pdf Acesso: 12 mai. 2019

rastros nacionais na BNCC podem ser lidos como um pêndulo, sempre em movimento que oscila entre o internacional e o nacional.

É possível argumentar que a globalização é um elemento preponderante na construção da influência internacional na produção da BNCC. De acordo com Pessoa (2014), a globalização como “internacionalização refere-se ao global simplesmente como outra palavra para descrever as relações além-fronteiras” (p.157), ou seja, há a desterritorialização das atividades sociais, os sentidos e as significações são produzidas sem a limitação territorial (PESSOA, 2014, p.157).

O currículo, entendido como uma produção cultural, não fica isento desse movimento de desterritorialização. A própria noção de sobredeterminação, amplamente divulgada por Laclau, permite refletir sobre as múltiplas possibilidades de articulações, que não são determinadas somente pelo limite da fronteira nacional.

3 O COMUM NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUA PRODUÇÃO DE SIGNIFICADO

3.1 Demandas pelo *significante comum* em torno da Base Nacional Comum Curricular

Com a Base Nacional Comum Curricular no epicentro do debate educacional desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que possui vigência de 10 (dez) anos (2014-2024), até os dias atuais com o discurso da implementação pulsando nos contextos municipais e estaduais, assumo como central reconhecer as demandas que foram/são produzidas para a construção desta política curricular.

Como dito nas seções anteriores, por mais que uma demanda tenha sido hegemônica, não se trata de agentes sociais que como um bloco coeso decidiram torná-la hegemônica. Diferente disso, houve diversas disputas antagônicas, equivalências e lutas por significação para que a Base Nacional Comum Curricular fosse homologada. E, assim, ainda que produzida contextualmente, divulgada como pertencente a todo cidadão.

Não pretendo encontrar onde se originou a articulação que possibilitou a emergência e a produção dessa base, mas interpretar as diferentes demandas que em um complexo emaranhado de disputas díspares, possibilitaram a hegemonização do comum. Para isso, é necessário reconhecer alguns agentes, instituições, algumas produções de sentidos, entre outros elementos que produziram articulações para tal hegemonização. Faço uso da elaboração de Silva e Burity (2019) sobre a construção da teoria do currículo para interpretar a BNCC, compreendendo-a forjada num processo que envolve o Estado, “instituições nacionais e estrangeiras, teorias educacionais, pedagogias, escolas e professores, ideologias, projetos políticos e de sociedade” (p. 123). Deste modo, é necessário decidir (num terreno indecível) os textos que serão priorizados, para assim identificar as demandas que assumem o papel de representação da cadeia articulatória, representação essa que é sempre opaca.

Para interpretar as demandas que levam à hegemonização do comum, uso como apoio os textos produzidos pela UNDIME, CONSED e pelo Movimento Pela Base, além da própria BNCC e suas versões anteriores, haja vista que a Base Nacional Comum Curricular não inicia e encerra sua produção de sentidos em si mesma, diferentes discursos produzem sentidos que a torna possível.

O Consed e a Undime participam desde o começo do processo da construção da BNCC em 2015. Juntos, tiveram papel chave, por exemplo, na indicação dos redatores da primeira versão e na organização dos seminários estaduais de consulta pública da segunda versão. Já na fase de implementação, publicaram o Guia de Implementação da BNCC, com orientações para as redes, e atuam com

protagonismo no apoio às equipes das secretarias em cada território (INFOBNCC, 2019, p.01).

A BNCC determina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e jovens brasileiros. Nós trabalhamos para garantir que esses direitos sejam cumpridos, apoiando a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país.

Acompanhamos e damos visibilidade para o andamento da implementação em diversas frentes. Articulamos para o alinhamento de políticas e programas – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional²⁷.

Ambas as citações demonstram como as três organizações produziam significações no processo de construção da BNCC e seguem se mobilizando na tentativa de as escolas aderirem ao documento. Dito isto, reitero a relevância dos documentos que serão interpretados na busca por traduzir as demandas privilegiadas, que no processo de articulação aglutinam discursos “de forma a focalizar as demandas que condensam uma pluralidade sentidos”. (DIAS, 2009, p.112).

A partir da interpretação dos textos políticos escolhidos (Quadro Nº 1) é possível identificar que há, na produção da BNCC, uma tentativa de buscar sanar em um único documento os problemas educacionais reiteradamente pontuados pelos mais diversos documentos, textos acadêmicos, pela mídia etc.. É possível, desse modo, interpretar que há um discurso hegemônico na base que supõe ter encontrado os conteúdos essenciais para uma educação de qualidade. Tais discursos são hegemônicos a partir de alguns grupos sociais particulares (os quais não possuem essência ou homogeneidade), que na negociação das políticas curriculares produziram articulações entre si na defesa de suas próprias demandas curriculares (LOPES, 2010, p. 18, apud, OLIVEIRA, 2017), construindo uma representação nacional de um currículo produzido contextualmente.

Considerando isso, identifico que dentre os textos políticos investigados há protagonismo de três demandas que são articuladas em diferentes contextos. Mesmo produzidas em um terreno polissêmico que impossibilita a significação última, interpreto que há certa tentativa de tornar tais demandas como representação de um sentido de base não apenas como “necessária”, mas como aquilo que é capaz de congrega o que é produzido e defendido nas produções discursivas destas demandas: a) direito de aprendizagem²⁸; b)

²⁷ <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

²⁸ A partir das investigações da Base Nacional Comum Curricular é possível interpretar que a demanda Direito de Aprendizagem é uma importante mobilizadora para construção do documento, compreendida como discussão central para configuração da Base. Entretanto, na última versão da BNCC (2018) essa demanda não se apresenta com o mesmo protagonismo das versões anteriores. Contudo, por compreender a grande repercussão do Direito de Aprendizagem no debate em torno do documento e do sentido de comum dubruço-me na investigação desta demanda.

igualdade/equidade; c) inclusão. Essas diferentes demandas são aglutinadas no processo de articulação discursiva, ainda que por vezes elas não se construam no mesmo terreno articulatório.

Nesse caso, o comum se estabelece como um ponto nodal que condensa diferentes demandas, contribuindo para o processo de sedimentação da significação, ainda que contingencialmente (GABRIEL, 2019). A partir da Teoria do Discurso compreendo como pontos nodais “os pontos discursivos privilegiados” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.187) de certa fixação parcial. Ou seja, o ponto nodal é a condição para a hegemonia, pois ele assume o papel de representação parcial da cadeia articulatória. Assim, defendo o comum como o ponto nodal que aglutina as demandas, principalmente por direito de aprendizagem, igualdade e inclusão, sem, no entanto, negar que há outras formas de interpretar essas mesmas demandas.

Ademais, ainda que opte por expor as demandas por seções, separadamente, para tornar a apresentação mais fluida, não interpreto que os processos de articulação de demandas aconteçam sistematicamente, como se cada agente político pautasse uma demanda e a partir disso o comum se construísse. Diferente disso, compreendo que as relações políticas e as produções de sentidos a partir das demandas e dos pontos nodais são construídas no terreno complexo e conflituoso do político, longe da linearidade ou de qualquer racionalidade.

3.1.1 Direito de aprendizagem

A partir das interpretações dos documentos selecionados, identifico o direito de aprendizagem como uma demanda importante na produção da BNCC. Esta demanda aparece em três das quatro estratégias a serem cumpridas no PNE, como vemos na citação a seguir, há duas, das três menções ao direito de aprendizagem:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. (BRASIL, 2014, p.53).

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p.61).

Defendo que os documentos reiteram a noção de direito de aprendizagem apresentada no PNE na tentativa de legitimar a base como um documento que propõe a justiça social, uma

vez que é na Base Nacional Comum Curricular que os direitos de aprendizagem se fazem presentes, recorrendo ao sentido de direito como aquilo que está resguardado ao cidadão e o Estado, cabendo a sociedade criar meios para que este direito seja cumprido. Desse modo, a significação de direito de aprendizagem associada a BNCC se aproxima do sentido de que o não cumprimento da BNCC é, em certa medida, privar o aluno de um direito fundamental. Argumento que esse discurso pode reduzir o direito à educação, ao direito de aprendizagem dos conteúdos que estão inseridos na BNCC, como o Movimento Pela Base afirma que é “a Base Nacional Comum, que garantirá equidade no sistema educacional e a materialização do direito à educação”. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p.04).

A ideia de direito à aprendizagem como fundamento das propostas de políticas educacionais focalizadas mostra claramente a centralidade que o conhecimento ocupa nessa discussão. A associação direta entre conhecimento e aprendizagem reduz o entendimento do direito à educação, secundarizando a dimensão formativa que incide sobre a agência; nessa linha, a ideia de direito à aprendizagem se desdobra no dever da escola de ensinar. Sem dúvida, cabe à escola a atividade de ensino, mas reduzir a educação à dimensão de ensino de conteúdos indubitavelmente implica o estreitamento do sentido de educação ao de ensino, que não podem ser entendidos como equivalentes (FRANGELLA, 2016, p.72)

A proposição do direito de aprendizagem da base como uma das demandas que articulam a produção de um sentido para comum no documento tende a tentar cristalizar o termo comum pondo-o no exclusivo domínio do jurídico. Esse movimento não contribui para “trabalhar as aporias que atravessam os debates dessa área” (GABRIEL; MARTINS, 2019, p.02). Para Drummond e Stribel (2017, p. 02), a BNCC, com o discurso de exercício do direito (direito de aprendizagem), articula a ideia “da formação de uma identidade nacional, pautada em inclusão e democracia”.

A demanda por direito de aprendizagem tem como elemento articulador a noção de justiça social. Interpreto que o significante “justiça” é um dentre os que estão que estão na cadeia de equivalência que tem no sentido de direito de aprendizagem a demanda hegemônica que representa “a justiça”. Concordo com Derrida (2010 apud DRUMMOND; STRIBEL, 2017) ao defender que “justiça se endereça sempre a singularidade” (p.37) ainda que o documento tenha se hegemônico como um direito, não a garante, na medida em que “justiça” requer o reconhecimento da diferença.

Para Derrida (2010), a constituição de direito sempre carregará consigo algum tipo de exclusão seja de algo ou alguém, uma vez que o direito se faz na tentativa de homogeneização. Pontua ainda que atender um direito não necessariamente garante a “justiça”, nesse sentido, a democracia não poderia ser compreendida como decorrente “natural” do acesso ao direito. (DRUMMOND; STRIBEL, 2017, p.05).

Ainda que haja a tentativa de fixação de direito de aprendizagem à ideia de justiça social, defendo que as articulações que possibilitam essa demanda ser hegemônica no texto da base não controlam essa fixação, pois são produzidas num contexto contingencial - como toda produção política - sem uma ordem que possa contê-las ou regê-las. Por isso, ainda que a demanda direito de aprendizagem tenha sido hegemônica na BNCC e a política tenha buscado suturar o antagonismo na tentativa de reduzir a política a “um conjunto de mudanças supostamente técnicas e a procedimentos neutros” (MOUFFE, 2015, p. 782, versão kindle), a dimensão conflituosa do social produz o infindável fluxo de significação em torno dos conteúdos presentes na base.

A noção de direito de aprendizagem, além de estar imbricada com o sentido de justiça, também aglutina outros sentidos como, por exemplo, uma ordem linear de progressão dos estudos:

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos **direitos de aprendizagem** e desenvolvimento de todos os estudantes. (BRASIL, 2018, p.23, grifo nosso).

[...] BNCC para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens. (BRASIL, 2018, p.23).

Ou seja, segundo a base, o direito de aprender está essencialmente relacionado à cronologia linear dos conteúdos. Lopes e Borges (2017) apontam que a tradição ocidental constrói e é construída por uma noção de que educar implica aplicar uma racionalidade que deve permear o processo de conhecimento, o qual é produzido de maneira progressiva, com o objetivo de sedimentar identidades. Mesmo que a tentativa dessa produção não se efetive “essa lógica cientificista alavanca uma série de práticas discursivas intercambiáveis: a racionalidade, a homogeneidade, a neutralidade científica, a lógica causal, a valorização de universais, a neutralização do diferir.” (LOPES; BORGES, 2017, p.559).

A lógica da neutralidade e cientificidade abarca a noção de direito de aprendizagem, posto que a base não aponta as lutas por produção de sentido em torno desta noção, omitindo de seu texto o processo antagônico que significa direito de aprender a prescrição normativa da BNCC. De acordo com a perspectiva discursiva, é ilusório “acreditar no advento de uma sociedade da qual o antagonismo tivesse sido erradicado. Como diz Schmitt, o antagonismo é uma possibilidade que está sempre presente; o político faz parte da nossa condição ontológica.” (MOUFFE, 2015, p 498, versão kindle).

Destarte, considera-se que o sentido de direito de aprendizagem, presente na BNCC, parte da noção de que há um conjunto de conhecimentos categorizados, os quais, para o currículo, são selecionados somente àqueles considerados legítimos (neutros e científicos). Tal perspectiva pode ser considerada problemática, pois desconsidera que qualquer seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder (OLIVEIRA, 2017); desconsidera, também, o hibridismo entre os conhecimentos e os diferentes contextos das práticas sociais de legitimação e de produção desses mesmos saberes (LOPES; MACEDO, 2011); igualmente, desconsidera que não há posição fixa na disputa política, ou seja, o lugar dos conhecimentos que são legitimados e o lugar daqueles que não são (ibidem).

Macedo (2017), em seu artigo “O currículo no portão da escola”, apresenta uma argumentação que se contrapõe à ideia da escola e/ou do currículo como lugar que garante o “direito de aprendizagem”, quando essa aprendizagem é compreendida como lista de conteúdo. Consoante com Macedo (2017), defendendo que há uma defesa amplamente difundida de que a escola é o lugar (quase que exclusivo) onde se ensina determinados conteúdos, no entanto, a autora propõe outras possibilidades de pensar a escola. De acordo com a pesquisadora, aprendemos vários desses mesmos conteúdos em muitos outros espaços. E, principalmente, vivenciamos muitos outros aprendizados, nos contextos escolares, que extrapolam os tais conteúdos selecionados.

Além de aprender, é nesse espaço que nos relacionamos com o outro e nos constituímos como sujeitos. Desse modo, se na escola (também) estamos nos educando como sujeitos, porque continuamos a reiterar que o currículo escolar é um conjunto de conteúdo a ser aprendido, e, provavelmente, esquecido? (MACEDO, 2017) Isso propõem as diferentes políticas curriculares focadas na tradição da centralização do conhecimento, as quais ganham ainda mais força com as políticas de avaliação censitárias. Macedo (2017) propõe focalizarmos nas tantas vivências que acontecem na escola; essas não se enquadram na definição de currículo pelas políticas recentes e, talvez, não se enquadrem em nossas próprias definições de currículo.

A ciência moderna apresenta um discurso de que a escola tem que se distinguir do que não é escola, para se legitimar, para ter uma razão de existir. Desse modo, a legitimidade da escola é maior quando ninguém pode fazer o que ela faz (MACEDO, 2017). A partir dessa noção, foi ganhando força a ideia que a escola é o espaço onde os alunos vão aprender conteúdos que produzirão efeitos na sociedade. Assim, as teorias do currículo têm se constituindo na tentativa de responder às demandas de tal noção. (MACEDO, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular expressa que há um processo de revisão das concepções de conhecimento, retornando a noção de importância do conhecimento, de organização disciplinar e de sequência lógica dos conteúdos (OLIVEIRA, 2017). A BNCC argumenta que o saber, tomado como objeto, pode ser distribuído a todos igualmente. Feita a distribuição dos conteúdos, é facilitada a conferência, via avaliação centralizada, pressupondo que os conhecimentos destacados na BNCC, por si só, dão conta da aprendizagem (OLIVEIRA, 2017). Nessa política curricular, o conhecimento é interpretado como uma informação que pertence a uma cultura coisificada e que garante o direito de aprendizagem. Além disso, tal tradição tenta hegemonizar um discurso que busca estabelecer uma relação lógica, racional e objetiva na produção das políticas curriculares (OLIVEIRA, 2017).

Apoiada em Mouffe (2015), defendo que não há fixação irreduzível de uma política. Logo, são incontornáveis os processos articulatórios que estão sendo produzidos com a homologação da base, tanto para sua regulação quanto para des-sedimentação, visto que “toda ordem é a articulação temporária e precária de práticas contingentes.” (MOUFFE, 2015, p.515, versão kindle).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p.07)

A partir da citação acima entendo que o esforço de “conservar” as aprendizagens essenciais na função de direito a aprender e ao desenvolvimento seja uma tentativa de regulação, projetando identidades fixas do que seriam sujeitos educados. Consoante com Lopes e Macedo (2011) defendo que, de forma geral, a regulação visa impedir que “[...] as ações sociais se desenvolvam na multiplicidade de sentidos em que isso poderia ocorrer e que os sujeitos sejam diferentes daquilo que já está programado” (p.198). Todavia, nenhum controle torna possível cessar os diferentes sentidos próprios do sistema discursivo (LOPES; MACEDO, 2011).

Interpreto que a demanda direito de aprendizagem impele a produção de um sentido para comum como uma resposta simples a uma pergunta complexa e sem respostas prontas e/ou fáceis. A BNCC traz o sentido de direito de aprendizagem como se houvesse um coro uníssono que perguntasse e ele mesmo respondesse: “O que deve ser comum a todos? O direito de aprendizagem!”. A própria ideia de “impossibilidade da sociedade” desestabiliza o sentido dessa unidade (coro), pois ela suscita questionar onde este coro está e quais são os tons e volumes diferentes, melhor dizendo, qual o contexto e quantos sentidos diferentes ele produz. A impossibilidade de quantificar o fluxo de significação que o sentido de direito de

aprendizagem - que vem a ser uma demanda pelo comum - produz é o que nega o coro/significante ter um só som/sentido.

Além disso, apoiada em Laclau (2013), compreendo que a possibilidade de uma representação em condições democráticas considera que o representante tem como função mais fornecer ponto de identificação e menos transmitir uma vontade. Argumento que esse entendimento difere do que é proposto a partir da demanda direito de aprendizagem ancorada no significante comum defendida pela base, uma vez que esse comum representa uma ordem fechada que deve ser desempenhada em quaisquer condições, estabelecendo, assim, o cumprimento da vontade dessa representação firmada na certeza do conteúdo deste direito de aprender. Ponho-me como voz que desafina neste coro, uma vez que compreendo que “a democracia é institucionalizada e sustentada pela dissolução dos indicadores da certeza” (LACLAU, 2013, p.240).

3.1.2 Equidade/Igualdade

O sentido de desigualdade que atravessa o texto da base coloca o documento como uma possível reparação do processo de desigualdade educacional no Brasil, pois atribui desigualdade à diferença de conteúdos que são disponibilizados para os alunos na educação básica. Seja regional ou entre instituições, a base e os textos políticos produzidos a favor dessa política argumentam que a diferença entre os conteúdos disciplinares gera a desigualdade, assim como a unificação possibilita a igualdade.

[...] não existe um consenso nacional do que é exatamente a Base Nacional Comum a que se referem à Constituição federal e à LDB de 1996. Em particular, não há uma lei federal que defina a Base Nacional Comum referida nesses documentos. Esta ausência tem consequências. Uma das mais invisíveis, mas das mais graves, é que muitos estudantes não adquirem conhecimentos e habilidades que todo brasileiro tem direito a adquirir. Isso é uma das causas das grandes desigualdades educacionais existentes no Brasil. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p.02).

A citação acima, retirada do texto intitulado *Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum* produzido pelo Movimento Pela Base publicado antes da homologação da BNCC, já anuncia a proposta da construção da base como um direito que ao não ser produzido nega a possibilidade de atenuar as desigualdades educacionais. Além das problemáticas que aponto a partir da noção de direito de aprendizagem, o Movimento Pela Base, ao propor de maneira precisa que a BNCC reduziria a desigualdade educacional, minimiza a complexidade do sistema educacional brasileiro, que por todas as suas nuances e

peculiaridades impossibilita afirmar que a demarcação entre a desigualdade e a igualdade educacional é a de de um lado (o da igualdade) há um documento normativo e prescritivo.

A ausência de indicações claras do que todos os alunos devem aprender para enfrentar com êxito os desafios do mundo contemporâneo tem impactos diretos sobre a qualidade da educação. Sem igualdade de oportunidades para que todos possam ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito, a busca pela **equidade**, com acolhimento da diversidade que é inerente ao conjunto dos alunos, fica comprometida. A adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfrenta diretamente esse problema²⁹.

A produção de sentidos em torno do significante comum, que o põe como resultado de demandas articuladas a partir de diferentes disputadas, tenta estabilizá-lo num paradigma fechado, sendo ele a produção antagônica da desigualdade. De acordo com o texto da base, ela expressa “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas.” (BRASIL, 2018, p.15), atribuindo o sentido que a base é a própria construção da igualdade e da equidade.

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da **equidade** que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação (BRASIL, 2018, p.05, grifo nosso)

Ao posicionar a base e o seu sentido de comum como movimento antagônico ao da desigualdade, interpreto que essa articulação produz sentidos sobre ser esse comum o que possibilita que todos os discentes estejam no mesmo nível de condições, pois, ao supor a efetivação da equidade/igualdade através BNCC, o documento presume conseguir superar as díspares condições através dos conteúdos comuns e segue reiterando que “é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar **comum** de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018, p.08, grifo nosso).

Oponho-me a essa articulação, pois defendo que diferença não é sinônimo de desigualdade, ela é a instabilidade daquilo que não se repete, e “é justamente isso que nos remete à impossibilidade de haver um corpo (identidade) único, substantivo e com um valor único independente de qualquer contexto” (SOUZA, 2007, p. 13). O patamar comum proposto pela base é a contínua repetição de onde os alunos devem estar independente do

²⁹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

contexto, é a tentativa de substituir a desigualdade pela homogeneidade; é o apagamento da diferença em troca da igualdade. E não se trata da igualdade que possibilita segurança física, alimentar, psicológica e material aos alunos, mas a que “garante” certos conteúdos, que serão igualmente avaliados.

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados (BRASIL, 2018, p.21).

Na citação acima é possível interpretar que a base busca sanar as desigualdades com sua “implementação”, desconsiderando o caráter sobredeterminado que torna os contextos educacionais desiguais. Assim, a proposta é levar a implementação da BNCC até os contextos com menor recurso financeiro, buscando corrigir prioritariamente a defasagem encontrada nesses espaços para que, especificamente, a proposta curricular seja cumprida. Defendo, apoiada em Sahlberg (2018), que há uma presunção errônea “que a equidade na educação significa que todos os estudantes devam aprender a mesma grade curricular ou deveriam atingir os mesmos resultados de aprendizagem na escola” (p.114).

A partir disso, interpreto que a igualdade e/ou a equidade não deve ser articulada como uma proposta unilateral, isto é, produzindo sentidos de que o conteúdo leva ao alcance da igualdade, ainda que a escola não tenha carteira para todos os alunos, a estrutura física esteja deteriorada, não haja saneamento básico ou até mesmo que os contextos econômicos e sociais sejam profundamente desiguais. A compreensão da escola como lugar onde deve exclusivamente transmitir um conteúdo (especificamente o que consta na base) e que a garantia dessa transmissão gera a igualdade simplifica e tenta tornar unilateral um espaço cheio de processos de sobredeterminação.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. (BRASIL, 2018, p.15)

Na Educação Infantil, a Base procura consolidar as conquistas das Diretrizes, enfocando direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista a equidade entre as crianças brasileiras e a garantia do direito à cidadania. (BRASIL, 2016, p. 57).

Considerando, sobretudo, as citações acima, saliento que a base não nega os processos de desigualdade que extrapolam os muros da escola. No entanto, o que venho questionando é

a resposta simplificada para sanar os processos de desigualdades educacionais, os quais não estão desassociados de outras construções desiguais. As desigualdades de raça, gênero, econômica, social e educacional não estão separadas cada uma em uma caixa, em que é possível resolver apenas uma delas. Ao contrário disso, as lutas políticas estão intimamente imbricadas e articulam-se em suas disputas por produção de sentidos. Desse modo, isolar o sentido de desigualdade educacional defendendo a BNCC como resposta e/ou solução não é apenas determinar a desigualdade educacional em última instância ao conteúdo, é também desarticulá-la dos diferentes discursos hegemônicos que contribuem para tal desigualdade.

A noção de sobredeterminação e o aspecto da contingência que atravessam as relações que acontecem em torno e no espaço escolar oferecem ferramentas para propor articulações antagônicas ao discurso apresentado pela base, antagonismo esse que não é exclusivo do espaço escolar, diferente disso, permeia todo e qualquer processo de produção da política curricular. Na sobredeterminação (LACLAU; MOUFFE, 2015), o discurso hegemônico não possui origem ou uma causa que pode explicar tudo. O que explica um discurso, ou seja, uma prática discursiva, são diversos elementos que se articulam. Igualmente, interpreto o discurso da desigualdade como um feixe que possui diferentes elementos produzindo articulações que geram o processo de desigualdade educacional marcado pelo antagonismo.

Pensando a desigualdade a partir dos diferentes contextos “a infinitude do real pode nos pregar peças, tendo em vista que o sujeito, ou a classe universal, não são inexorabilidades, mas tão-somente resultados de contingências históricas” (MENDONÇA, 2009, p.156).

Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a **clareza**, a **precisão** e a **explicitação** do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2016, p. 57).

A BNCC não só nega o arranjo contingente do processo de desigualdade, como também carrega o discurso da assertividade, e é por isso que não proponho diferenciar o sentido de igualdade e equidade. Ainda que esses dois significantes sejam amplamente divulgados com sentidos diferentes, sendo equidade a busca pela paridade, ou seja, por possibilitar oportunidades diferentes a sujeitos que passam por processos diferentes e a igualdade tenha seu sentido hegemônico mais próximo da característica daquilo que é igual. A base aposta em trazer o sentido de igualdade e equidade como sinônimas, atribuindo o sentido de uniformidade para ambos os significantes. E nessa articulação da igualdade e equidade como uniformidade, a base apresenta seu texto como preciso e os contextos como um detalhe, facilmente adaptáveis.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p.15).

A partir da citação acima, é possível interpretar que a base apresenta um discurso que opera na ambivalência. Explico: a diferença que a BNCC busca superar utilizando a igualdade/equidade como uniformidade para que todos e todas caibam na forma do comum é a mesma que ela celebra quando propõe que nos espaços escolares deve-se reconhecer a diferença. Ou seja, diretores, professores, secretários escolares, orientadores educacionais e pedagógicos, dentre outros sujeitos que fazem parte do cotidiano das instituições de ensino, devem respeitar e compreender a diferença que a BNCC insiste em negar. Devem, de igual modo, focar na equidade – que neste momento leio como propor diferentes condições de ensinar e aprender para necessidades diferentes – quando, no decorrer no documento, se propõe uma mesma forma para todo e qualquer discente.

Apoiada na perspectiva pós-estrutural compreendo que não é possível barganhar com a diferença, ou seja, limitá-la e/ou reconhecê-la parcialmente, uma vez que nessa vertente teórica tudo é diferença, ela não é interpretada como diferença entre identidades, e sim como diferença em si (WILLIAMS, 2012). Sendo assim, o excesso de volatilidade e “a fragilidade dos processos identitários” (LE MOS, 2018, p.196), produzidos pelo movimento da diferença, tornam menos rígido o processo de estabilização da igualdade como aquilo que é comum, conforme proposto no documento da base.

3.1.3 Inclusão

Um dos objetivos das competências gerais na BNCC é garantir uma sociedade inclusiva “Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.25) e como consequência do processo de aprendizado e desenvolvimento é esperada “uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e **inclusiva**” (BRASIL, 2018, p.25, grifo nosso).

A CONSED traduz a BNCC como “um instrumento de justiça na educação em que cada profissional, família e estudante sabe o que deve ser aprendido em cada ano letivo” (CONSED, 2018, p.s/n) e segue caracterizando-a como um direito “ético, estético e político

essenciais ao exercício da cidadania, independente da origem de nascimento, da rede de ensino e escola que frequenta.” (CONSED, 2018, p.s/n). Tomando, desse modo, justiça na educação como o acesso ao conteúdo que todos devem aprender, além de representar a base como o documento que inclui a todos independente da região ou do contexto.

A afirmação da BNCC como a estratégia para inclusão do direito de aprender independente da região em que se vive e/ou nasce é uma defesa recorrente para/na construção da Base Nacional Comum Curricular. Cito como exemplo o Movimento Colabora³⁰. Segundo esse movimento, os alunos “que migram de escolas municipais para estaduais, ou vice-versa, são beneficiados quando há maior alinhamento no funcionamento entre as duas redes”. Para esta organização, as dificuldades pedagógicas, organizacional e cultural são atenuadas com a BNCC, uma vez que as mudanças dos professores, como também dos “colegas e do ambiente escolar são inevitáveis, mas quanto mais pontos em comum houver na proposta pedagógica e no funcionamento geral das escolas do mesmo território, mais fluida será essa mobilidade entre redes”³¹. Logo, o significante “inclusão” é reiterado não só unilateralmente na articulação com o sentido de direito e justiça, mas também com o sentido de unificação; neste caso, dos municípios, dos professores e dos alunos, ou seja, a máxima da inclusão de todos os sujeitos. Para Mendonça (2019),

Insistimos que, além de toda decisão política ser marcada pela contingência, ela é sempre excludente. Isto quer dizer que não há identidade política que não tenha sido constituída sem a presença da ameaça e da negatividade. [...] Isso quer dizer que não é a engenharia política o que irá determinar ou não a inclusão efetiva de um direito, mas estruturas muito mais profundas e enraizadas nas relações de poder e de cultura existentes (MENDONÇA, 2019, p.03).

Destarte, interpreto o significante “inclusão” como mais uma dentre as demandas que são aglutinadas ao comum. Nesse caso, o sentido atribuído a tal significante é de que uma educação inclusiva é aquela estreita ao processo identitário de tal modo que exclui outras possibilidades do comum. Aponto como identitário na medida em que constrói uma identidade fixa de aluno e professor que devem caber neste comum. E, nesse caso, a inclusão se afasta da percepção de construção de estratégias para que os sujeitos políticos nos espaços

³⁰ Trata-se de um movimento que se auto declara como um grupo que trabalha pelo fortalecimento da governança e pelo crescimento das ações em torno da cooperação entre os entes federados no que tange às políticas públicas de educação. Tal movimento possui grande articulação com o CONSED e a UNDIME e seus membros são: Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Positivo, Instituto Unibanco, Itaú Social, Todos Pela Educação e Instituto Conceição Moura. Tal movimento junto à UNDIME e ao CONSED cria o “Guia de Regime de Colaboração: estados-municípios” com o objetivo central de atuar na “implementação” da BNCC a partir das produções curriculares dos estados e municípios. Para maiores informações, recomendo o acesso ao link: <http://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/> Acesso: 15 ago. 2021.

³¹ Disponível em: <http://movimentocolabora.org.br/guia-de-colaboracao/fundamentos/> Acesso: 15 ago. 2019.

escolares possam estar incluídos no que diz respeito à produção política de suas instituições, abrindo o debate e o dissenso para a construção de um currículo que tem sua instabilidade reconhecida.

A inclusão apresentada na base é oposta a essa, uma vez que a referida política curricular é construída localmente e deve ser aceita nacionalmente. Ademais, essa política aposta em um sentido de comum que exerce a função de estrutura plenamente construída e que detém toda produção de sentido necessária, como um bloco homogêneo, no qual os sujeitos que fazem parte do sistema educacional devem se incluir nesta estrutura.

O sentido de homogeneidade eclode, também, na noção de sociedade que a base traz tal qual um conjunto coeso e uniforme, “A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar [...] e como avaliar o aprendizado.” (BRASIL, 2018, p.12, grifo nosso). O sentido de sociedade expresso na BNCC se aproxima de um centro de controle, “um fundamento fixo, que silenciosamente governa a estrutura” (MENDONÇA, 2020b, p.160), uma vez que não é possível identificar quem impõe um olhar inovador e inclusivo, nem mesmo quais articulações foram produzidas para que chegasse a essa hegemonia. Nenhuma das possíveis respostas para tais questões está presente na BNCC. É possível interpretar que é um caminho mais curto e simplista dizer que se trata de uma imposição da sociedade – como um ser onipotente que está externo às articulações, apenas as governando – pois “a sociedade” passa a ser o argumento de autoridade, sem que seja necessária qualquer contextualização.

Apondo que o aspecto inovador e inclusivo que a “sociedade” determina, segundo a base, é a ordem a ser seguida, neste caso, a ordem do ensinar, aprender e avaliar pela via do comum. Como a própria Base Nacional Comum Curricular segue reiterando, “trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo **comum**, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que **inclui** tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los”. (BRASIL, 2018, p.12, grifo nosso).

Mouffe (2015), apoiada em Schmitt, defende a impossibilidade de uma inclusão total a partir do questionamento de inclusão como plenitude, usado, segundo a autora, no discurso liberal para inibir os argumentos que se contrapõem:

Schmitt argumentava que não havia inclusão sem exclusão, nem regra sem exceção, e nunca deixou de desmascarar a pretensão do liberalismo à inclusão total e sua alegação de falar em nome da “humanidade”. Não obstante, ele reconhecia a força retórica dessa identificação com a humanidade, que o liberalismo utilizava para tornar ilegítima qualquer oposição ao seu poder (p.1611, versão kindle).

Assim como Schmitt aponta a pretensão do discurso liberal em usar o significante “humanidade” para invalidar o movimento de oposição, a base utiliza-se do significante “sociedade” para validar sua retórica como uma totalidade unânime que é neutra e busca o bem de todos; nesse caso o “bem” seria a inclusão de todos, que no contexto da base torna-se uma demanda atendida pelo significante comum – atendida, como expectativa a ser cumprida, haja vista a impossibilidade de uma inclusão nacional, ainda que pela via do comum.

O sentido de direito, igualdade e inclusão estão intimamente articulados na base, pois considero que os três significantes são demandas que produzem o sentido de comum presente na base. Ao dialogar com Mendonça (2019, p. 06), é possível identificar que o sentido de igualdade e de inclusão não estão articulados somente na Base Nacional Comum Curricular; outras produções políticas também os articulam, e, assim, o autor aponta que “exatamente no momento em que proclama o reconhecimento de um novo acréscimo de igualdade, de forma lógica e subliminar, impõe também um ponto de desigualdade”. É justamente nesse sentido que “não há igualdade sem desigualdade: todo sistema político necessariamente inclui e exclui e, conseqüentemente, não faz o menor sentido falarmos em “inclusão universal” (MENDONÇA, 2019, p.06).

Ao supor uma inclusão completa e plenamente realizável, a base não reconhece o exterior constitutivo que é próprio de toda construção hegemônica. E, nesse caso, dentre as conseqüências do não reconhecimento está o apagamento da produção de sentidos que está fora da “inclusão” que a base tenta reafirmar. Saliento, ainda, que não se deve encerrar a luta política educacional, especificamente, por inclusão, mas me aproximo da disputa que compreende que os sentidos de inclusão só são operacionalizáveis no interior de seus limites “ao mesmo tempo em que é frequentemente negligenciada. Neste sentido, toda decisão política é sempre uma eleição para dizer o que está dentro, mas inevitavelmente também para afirmar o que está fora de um sistema” (MENDONÇA, 2019, p.07). Ou seja, “as escolhas verdadeiramente políticas são sempre conflitivas, contingentes, precárias e nunca transcendentais ao sistema que lhes dá suporte” (ibidem).

Dito isso, reitero que não me oponho a qualquer possibilidade de inclusão, mas sim àquela que se coloca como melhor alternativa para todos e cerceia outras produções de sentidos ao torná-la inegociável, obrigatória e tentar limitar as disputas (no caso da BNCC principalmente por meio de material didático, provas censitárias e formação de professores) que proponha outros modos de incluir.

Afirmar a existência de verdades transcendentais, no sentido de que tenham validade aqui ou em qualquer outro lugar, neste e em outros tempos, significa admitir a possibilidade da existência de significados precisos e não negociáveis desde o seu estabelecimento (em nossos termos: significa dizer que chegamos ao fechamento completo dos sentidos do fundamento democrático aqui discutido) (MENDONÇA, 2019, p.07).

Na segunda versão da BNCC, o termo inclusão ganha maior notoriedade comparado à versão final. Nesse caso, com um discurso mais articulado ao de justiça social e de direito de aprendizagem. Segundo o texto da base, “Dado seu caráter de construção participativa, espera-se que a BNCC seja balizadora do direito dos/as estudantes da Educação Básica, numa perspectiva **inclusiva**, de aprender e de se desenvolver” (BRASIL, 2016, p.26, grifo nosso), aproximando sentidos de direito e inclusão.

O próprio jogo político que levou a uma BNCC em que uma listagem de objetivos é entendida como necessária para que direitos de aprendizagem e ensino se materializem já embute uma série de exclusões, ainda que não admitidas explicitamente. Para além da promessa de inclusividade nas seleções do que deve constar na BNCC, expressa-se que, por ela não corresponder à totalidade do currículo, outros conhecimentos podem ser acolhidos. O caráter excludente de toda seleção é, no entanto, insuperável, indo da óbvia aplicação de critérios cujas definições são políticas a formas discretas. (MACEDO, 2017, p. 517).

De igual modo, aponto, apoiada em Mouffe (2019), que ainda que a BNCC apresente um discurso de inclusão plena, seja dos conteúdos, seja dos sujeitos, toda ordem tem como premissa a “exclusão de outras possibilidades” (p.515, versão kindle). Isto é, mesmo que ela se construa apoiada na demanda da inclusão social, não há páginas suficientes que atendam a toda produção de diferença no contexto imprevisível e contingencial da escola e da vida; nem a base ou qualquer outro documento curricular é passível de incluir toda diferença produzida a cada instante. Por isso, ao incluir um sentido e/ou conteúdo, outros estão sendo excluídos.

[...] para que a inclusão social se efetive é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações. (BRASIL, 2016, p.28).

A inclusão, neste caso, acontece na lógica da diferença significada como diversidade, ou seja, a inclusão é entendida como o que limita para caber. Assim como Macedo (2017, p. 518), argumento que essa noção de inclusão traz à tona o discurso mitológico de uma possível inclusão completa “erigido sobre a exclusão silenciosa do outro”. Trata-se de uma diferença relacional, que distancia da diferença em si. Nesse contexto, a diferença relacional refere-se à diferença em relação ao comum. Tendo em vista que os “grupos excluídos” não estão no comum proposto pela BNCC, como solução adicionam parágrafos que os incluam, como se

assim todos estivessem incluídos, ou seja, o comum e os que não o são, mas que ao serem “incluídos” também passam a fazer parte do comum.

A política é uma luta constante para a atribuição e fixação de sentidos, o que vai muito além do que simplesmente nomear algo até então desconhecido. Um novo sentido é, ao mesmo tempo, um ato de batismo e uma tarefa de descrição, os quais jamais ocorrem de forma imparcial ou desinteressada. O processo semântico sempre confere uma posição do significado em relação ao significante na ordem do discurso. Assim, considerando que o discurso é o resultado de uma ordem estabelecida pela articulação sempre contingente de momentos diferenciais, poderíamos dizer, inclusive, que não somente a política é uma luta constante para a atribuição e fixação de sentidos, mas que também a construção de sentidos é, constantemente, um processo de luta política. (MENDONÇA, 2019, p. 196).

Mendonça (2019) traz um importante apontamento no que tange ao sentido não ocorrer no âmbito da imparcialidade ou do desinteresse, uma vez que lutas políticas articulam-se para fixar certos sentidos. Desse modo, traduzo que a construção do significante inclusão articulado à proposta da BNCC tem a pretensão de significar que todos estão contemplados neste comum.

3.2 Sentidos de *Comum*

Ressalto que o debate sobre os sentidos de comum não será desenvolvido a partir do pressuposto que o Estado detém a fixação de sentido e com isso ele (como um organismo coeso) transfere para a BNCC e assim se replica tal sentido. Ao contrário, compreendo como Lopes e Macedo (2011) que os sentidos expostos na base são produzidos a partir de lutas políticas por significação de diferentes sujeitos políticos que fazem parte desta disputa. Da mesma maneira que o sentido de comum - ainda que a base pretenda fixá-la -, parto da compreensão que não é possível segurar um sentido, pois só “há representação (reapresentação) e tradução. A linguagem é situada fora de qualquer pretensão de transparência ou referência imediata aos objetos” (LOPES, 2016, p.06) bem como o discurso “não possui nenhum referente externo que o salvasse e lhe garanta uma estabilidade em última instância” (ibidem).

Assim como Lopes (2015) e Dias (2021), compreendo que a normatividade não foge à contingência, à negociação e até mesmo às construções antagônicas. Logo, a produção de sentidos em torno de um significante é construída “na luta pela significação” (DIAS, 2021, p.05). E sigo com Dias (2021) ao interpretar que:

Por ser resultado de negociação e disputa, [a BNCC] está sempre fadada ao fracasso. Na luta pela significação, a perspectiva de prescrição e controle na sua pretensão de

vir a ser base orientadora de currículos comuns e nacionais encontra-se ameaçada pela impossibilidade de uma leitura única (p.5).

Reconheço a força da luta por significação sem negar que a produção da base pretende tensionar o sentido de comum que está em seu texto para fixá-lo. A partir disso e das demandas apresentadas na seção anterior, defendo que o comum da base se constrói próximo à percepção de verdade construída na modernidade. Peters (2000) aponta que a modernidade crê no avanço do conhecimento a partir de métodos científicos. Tal movimento filosófico e cultural dissemina o discurso de que a verdade racional (neutra e absoluta) liberta. Assim, interpreto que o comum é posto na BNCC como um discurso racional que irá libertar a educação para algo melhor, leia-se: coesa, com igualdade, equidade e que promova a justiça a partir da uniformidade.

Do ponto de vista do sentido de qualquer intervenção política significativa, havia na modernidade a ampla convicção de que a política deveria ter lugar no nível do fundamento do social, isto é, que aquela possuía os meios de efetuar uma transformação radical do social, fosse tal transformação concebida como um ato revolucionário fundante, como um conjunto ordenado de medidas burocráticas provenientes de uma elite iluminada ou como um ato único abrindo caminho para a operação daqueles mecanismos cujo desdobramento automático seria suficiente para produzir um “efeito de sociedade” (LACLAU, 2011, p.129).

Em oposição a esse discurso, argumento que toda ordem - e nesse contexto compreendo o comum como uma aposta em construir uma ordem - é sempre “a expressão de uma configuração particular de relações de poder e a falta de um fundamento racional último” (MOUFFE, 2019, p.81, versão kindle). Logo, o que é dito como uma verdade racional ou uma ordem natural, não é uma objetividade que está externa às práticas de sua gênese. A ordem existente é passível de ser desafiada por práticas antagônicas (ibidem), que buscam a desarticulação desta hegemonia para instalar outra prática hegemônica (MOUFFE, 2019).

Portanto, o comum da BNCC é uma construção hegemônica contextualmente construída que busca promover o documento a uma produção daquilo que é um direito de todos e gera justiça e inclusão, sendo a projeção da identidade a ser repetida como uma sintetização em um único documento de como a educação e o ensino devem ser. Inscrita na TD, a identidade desse comum que consta na base só seria passível de se operacionalizar em uma situação em que todos os contextos possuíssem uma necessária essência e se conectassem num acordo coletivo não dito (ou mesmo dito), de modo que nenhum sujeito pudesse se desprender (antagonizar) a tal acordo; assim, esse comum seria possível.

Na impossibilidade desse cenário hipotético acontecer, compreendo que as articulações que tornaram a BNCC possível produzem um sentido de comum decidido (no terreno indecidível) e tenta torná-lo a representação nacional – buscando legitimidade no

internacional – daquilo que é comum. A partir da perspectiva teórica que me inscrevo, é possível interpretar que a representação é sempre opaca (LACLAU, 2011; MENDONÇA, 2020), pois ela não consegue representar cada uma das demandas de forma transparente e plena, é sempre uma tentativa.

Ainda que a base reiteradamente busque produzir sentidos de que há possibilidade dela contemplar a tudo e a todos, com exatidão e clareza, esse seria um cenário que no momento da constituição da representação, nesse caso o comum, o caráter político da produção política estaria bloqueado. Porém, na inviabilidade de suspender o aspecto político, haja vista sua característica ontológica, esta representação não se concretiza plenamente. A citação abaixo aponta o movimento da base em se tornar essa representação plena, que, como consequência, produz o apagamento da imprevisibilidade do educar, melhor dizendo, não reconhece essa imprevisibilidade, uma vez que ela é intrínseca a essa prática e seu apagamento não é possível:

Ao indicar com precisão quais são as competências que todos os alunos devem desenvolver e que habilidades são essenciais para o seu desenvolvimento, as redes e os sistemas de ensino poderão adequar seus currículos tomando a Base como referência e levando em conta as necessidades e as possibilidades dos seus estudantes, assim como as suas identidades. Da mesma forma, escolas e professores passarão a ter clareza do que os seus alunos devem aprender e o que devem ser capazes de fazer com esse aprendizado e, assim, poderão planejar seu trabalho anual, sua rotina e os eventos do cotidiano escolar considerando as características próprias do seu alunado³².

Antes mesmo de questionar a simetria do percurso que a BNCC espera alcançar nos espaços escolares, proponho articular com a proposta que o *site* do Ministério da Educação apresenta de um planejamento escolar em que a Base atravesse toda sua estrutura e, ainda assim, respeite as características próprias dos discentes. Há dois importantes apontamentos a serem feitos: o primeiro é que a BNCC, a UNDIME, o CONSED, o Movimento Pela Base, ou o MEC não representam organizações coesas entre si e até mesmo em suas articulações internas o processo de diferir está presente em todos os espaços.

Logo, ainda que eu venha defendendo que a base, através do significante comum, propõe sedimentar certos sentidos, também defendo que há contradições e dissensos na construção dessa política curricular. Dito isso, reconheço que considerar as características próprias do alunado pode ser interpretado como um movimento de reconhecimento que há limitações no processo de sedimentação e “implementação” da base, e essa limitação se dá pelas diferentes características dos alunos. O segundo apontamento que faço se refere aos

³² <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

termos “adequar”, “contextualizar”, “realidade local”, “características próprias”. Defendo que tais termos são utilizados para suavizar a sedimentação do comum e, junto a ele, o apagamento do diferir. Ou seja, esses termos podem ser interpretados como admissão parcial de que há construção política para além do texto da base. Entretanto, essa construção política deve ser limitada à “efetivação” do comum, não pode ser expandida a ponto de não caber mais na BNCC.

Assim, resgatar a definição explicitada da BNCC de todo caminho que o documento deve percorrer e de como deve ser embutido na rotina escolar, me faz retomar o sentido de representação concebido pela modernidade, isto é, sua representação radical, uma vez que o fundamento “do social – a condição de sua inteligibilidade – e se, conseqüentemente, a sociedade só pode ser vista como uma série ordenada de efeitos – como totalidade ” (LACLAU, 2011, p.130), e o sentido de uma ação deriva “de tais fundamentos e totalidade tem de ser totalmente autotransparente e, portanto, dotada de representabilidade ilimitada” (LACLAU, 2011, p.130). Articulo tais fundamentos da modernidade à base, pois a representação plena que a base supõe ter conseguido construir está imbricada com a possibilidade de uma inteligibilidade, ou seja, dela exerce a função de representação ilimitada porque é nítida, transparente, não passa sequer pelo processo de tradução. Entretanto, simultaneamente, a BNCC reconhece seu limite de representação ilimitada, haja vista seu empenho em controlar a produção nos espaços escolares como: materiais didáticos, avaliações externas, formação de professores, entre outras produções elaboradas a partir do texto da base.

Apoiada em Laclau (2011), considero que a produção da política curricular no cotidiano escolar, seja ela em qualquer contexto, é mais imprevisível e desordenada que a BNCC e suas produções de sentidos em torno do comum apontam em seu texto. Sua proposição de segurar as rédeas da contingência (LACLAU, 2011) do fazer pedagógico é o reconhecimento de um mundo perfeitamente arrumado, que pode ser controlado e milimetricamente ajustado com a construção de uma política.

Como discute Derrida (1998), a decisão política produz um consenso, uma instituição, uma estabilização, mas só o faz porque opera sobre o caos, o instável. Não haveria porque estabilizar o que não é naturalmente instável. Mas se a indecidibilidade segue habitando a decisão, a politização não cessa nunca. A política não remete apenas à produção, de um centro, de uma estabilidade, um freio na flutuação de sentidos, é também produção do diferir, do descentramento, da instabilidade. A política, ao operar para tentar produzir estabilidade, ao mesmo tempo cria as possibilidades de romper com o que se apresenta estável (LOPES, 2016, p.10).

Desse modo, mesmo com toda sofisticação nos artifícios de regulação, sendo eles por meio da formação docente, dos materiais didáticos, das avaliações em larga escala ou pela

compensação salarial, os sujeitos ainda serão marcado pela falta e pelo desejo, “precariamente produzido e radicalmente deslocado nos processos discursivos” (OLIVEIRA, 2018, p.183), no qual os processos “conscientes e cognitivos são somente uma parte instável e contraditória das dinâmicas subjetivas” (OLIVEIRA, 2018, p.183). Ainda que na diligência para produzir uma identidade de aluno e de professor, regulados pelo comum, a BNCC não torna menos fracassada a criação de uma identidade fixa, fechada, que não produz significação, pois, diferente da concepção moderna de construção política, a BNCC não gera desdobramentos automáticos no que diz respeito a sua proposta de estar presente em todos os espaços escolares, estabilizando a identidade comum.

Qualquer identidade ou sujeito deixam de ser concebidos como tendo um centro fixo – uma estrutura – que garanta sua significação. Se identidade e sujeito são constituídos em relações contextuais, não há possibilidade de enunciarmos de uma vez por todas o que o sujeito é, o que uma identidade significa. Em diferentes contextos e relações, outras possibilidades de ser e de se identificar são produzidas. Não é o caso, todavia, de serem consideradas as noções de polissemia ou de pluralismo de sujeitos pré-definidos que podem ser acessados contextualmente em uma relação com o outro. Refiro-me a uma produção que só pode se dar em ato, como acontecimentos imprevistos, marcados pela contingência. (LOPES, 2018, p.140)

É importante assinalar que não há intenção de negar a sedimentação, porém, a partir de uma perspectiva discursiva, afirmo que as sedimentações são precárias, contingentes e provisórias. Seja na produção de sentido de um comum, seja na tentativa de fixação das identidades, a falta invariavelmente se apresenta demonstrando a impossibilidade de suturá-la (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014). Assim como Mouffe (2019), interpreto que “há, portanto, um duplo movimento: de um lado, um movimento de descentramento que evita a fixação de um conjunto de posições ao redor de um ponto pré-constituído; de outro lado, e como resultado de sua não fixidez essencial,” (p.82, versão kindle) e é neste ponto que a instituições de pontos nodais faz o movimento contrário de “fixações parciais que limitam o fluxo do significado sob o significante. No entanto, essa dialética da não fixidez/ fixação é possível apenas porque a fixidez não está dada de antemão [...]” (ibidem).

A partir disso, retomo as articulações a respeito das produções de sentidos de comum na BNCC. O ponto nodal representado pelo comum é a fixação parcial num contexto que não há fixação plena. Interpreto que o significante “comum” apresentado na base a partir das diferentes demandas articuladas gera sentido equivalente ao que é justo, inclusivo e igual a todos. Levanto o questionamento da tentativa da BNCC em tornar a produção do comum um consenso da política curricular, quando para TD, um dos objetivos centrais da política democrática é ser um espaço em que o diálogo pulse (MOUFFE, 2015), diferentemente da

visão cosmopolita que é possível a “paz, prosperidade e a implementação dos direitos humanos em todo o mundo” (p.245, versão kindle).

Essa visão cosmopolitana está marcada pela possibilidade de um mundo sem inimigos, antagonismo ou conflito, pautado pelo consenso pleno (MOUFFE, 2015). Seria uma perspectiva antipolítica, pois se nega a reconhecer o conflito e seu caráter inerradicável do social (ibdem). Assim como Mouffe (2015), venho compreendendo o poder como “um lugar vazio, ou seja, nenhum indivíduo ou grupo pode ocupar o seu lócus, o que poderia conduzir a uma unificação imaginária da sociedade” (p.74, versão kindle). É com a despersonalização do poder (MOUFFE, 2015) que a democracia acontece, e ainda que a base e seu sentido de comum se incline à concepção de que a democracia na educação tenha se realizado com a homologação e “implementação” da própria base, ou seja, o poder e sua personificação no documento que representa a todos, tal movimento antagoniza ao que a Teoria do Discurso compreende por uma produção democrática.

O conceito de hegemonia está relacionado à construção de um campo discursivo que pretende atuar como elemento de convergência de sentido entre diferentes possibilidades significativas, capazes de agregar em seu interior diferentes demandas, pontos de vista e atitudes. Em lugar de tentar projetar as instituições que, por meio de procedimentos supostamente “imparciais”, reconciliariam todos os interesses e valores contraditórios, Dessa forma espero demonstrar que reconhecer a inerradicabilidade da dimensão conflituosa da vida social, longe de solapar o projeto democrático, é a condição necessária para compreender o desafio diante do qual a política democrática se encontra (MOUFFE, 2015, p.91, versão kindle).

Na Teoria do Discurso, uma sociedade radicalmente democrática como condição primeira é o reconhecimento do caráter radicalmente aberto e contingente de todos “os seus valores, o que tem como contrapartida o abandono da aspiração de um fundamento único” (MARQUES, 2008, p.63). E é a partir disso que compreendo que os conceitos como:

“democracia sem partidos”, “democracia dialógica”, “democracia cosmopolita”, “boa governança”, “sociedade civil global”, “soberania cosmopolita” e “democracia absoluta” – para citar somente alguns dos conceitos atualmente em voga –, todos fazem parte de uma visão antipolítica comum que se recusa a aceitar a dimensão antagonística constitutiva de “o político”. Seu propósito é criar um mundo que esteja [...], “além da hegemonia”, “além da soberania” e “além do antagonismo”. Esse desejo revela uma absoluta falta de compreensão do que está em jogo na política democrática e da dinâmica da constituição de identidades políticas, e, como veremos, contribui para exacerbar o potencial de antagonismo presente na sociedade (MOUFFE, 2015, p. 258, versão kindle).

A suposta formação justa, igual e inclusiva de todos significada pelo comum busca superar a heterogeneidade e construir uma hegemonia que não seja o discurso particular que ganha provisoriamente o lugar de universal, mas o fundamento universal que habita em todo particular. Entretanto, a tentativa de estabilizar/segurar o poder político em nome do “comum

se mostra problemática de saída, tendo em vista que comum/comunidade são relacionais e estão em disputa com o que se entende, por exemplo, como liberdade individual, direito ao dissenso” (BORGES, LOPES, 2019, p.36).

Se o currículo e o comum encontram sua plenitude, seu fundamento último, “encarnado por uma única posição de” (LOPES, MENDONÇA, 2015, p.141) projeto, proposta ou conteúdo, cessa “a disputa por essa encarnação” (ibidem). Pois a política, para construir esse fundamento último, “torna-se restrita a um momento anterior à definição curricular e a todos os processos, posteriores a essa definição” (ibidem) irão movimentar-se para ter alguma garantia que a leitura será feita a partir da pré-estabelecida.

O currículo sucumbe à categoria de coisa a ser reproduzida nas salas de aulas, nos livros, na formação de professores, nas avaliações. Considero mais democrático considerar o currículo como um espaço-tempo no qual a política se realiza, realizando o que significamos como currículo. Isso implica admitir o fracasso de todo tempo político, a inevitável tradução de qualquer texto. O investimento radical em toda proposta curricular (LOPES, MENDONÇA, 2015, p.141).

A potência da teoria pós-estrutural está em demonstrar que qualquer fundamento político, além de sua provisoriade, sempre “depende das condições efetivas de sua inscrição” (ibidem). E é a partir disso que podemos ver a força da hegemonia de Laclau, uma vez que ela inclui “a constante instabilidade das relações políticas concretas (no plano ôntico) e das sempre precárias tentativas de normatizar a “boa política”” (LOPES, MENDONÇA, 2015, p.85).

Essas características da hegemonia na Teoria do Discurso permitem interpretar que a significação de “comum” sempre dependerá das condições de emergência do contexto que o significado estará inserido. Desse modo, ele não está imune à tradução (LOPES, 2018) ou mesmo há como preservar o sentido de um significante. Por isso, ainda que a Base Nacional Comum Curricular defenda um comum ancorado em sentidos como inclusão e direito, busco produzir des-sedimentações desses sentidos apontando o aspecto normativo e limitador do diferir deste comum proposto na BNCC.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Base Nacional Comum Curricular se identifica como a representação do comum essencial. A partir dessa interpretação, na presente pesquisa busquei reativar o sentido de comum, apontando outros sentidos para além dos articulados na BNCC. O significativo comum que está posto na base é desenvolvido como propriedade do Estado, ou seja, o Poder Público como a instituição que consegue traduzir e fixar definitivamente o que é o comum. E, estando com esse poder, é possível verificar se esse comum está sendo cumprido, assim como aplicar diferentes regulações para tal efetivação.

Argumento, ao contrário da proposição da BNCC, que um conhecimento ao ser construído – provisória e contingencialmente – e ao ser reproduzido e reiterado por diferentes sujeitos torna-se comum (sempre contextualmente e na lógica da tradução). No entanto, não há garantias que esse conhecimento comum (ou seja, essa estabilidade) perdurará por anos, meses, dias ou horas. Não é possível construir um comum eterno e inquestionável, nem mesmo o Estado a partir de um documento regulador, pois qualquer comum é construído na arbitrariedade.

A partir das discussões de Mendonça (2019) sobre política, busco compreender a política curricular como arbitrária, pois é resultado da decisão política construída no terreno indecível, ou seja, outras possibilidades foram negadas, vencidas na luta política de imposição de um sentido atribuído como natural, verdadeiro e/ou essencial. Logo, toda decisão política está suscetível a constante revisão (MENDONÇA 2019).

Interpretar a política curricular a partir da Teoria do Discurso é não limitá-la a sedimentação e ao discurso de projeto educacional, já que o caráter arbitrário ativa a luta política. Ademais, a própria prática articulatória por um suposto projeto educacional é produzida imersa no contexto antagônico que habita toda tentativa de hegemonizar um discurso, nesse caso, um projeto.

Ainda que a Base Nacional Comum Curricular seja uma construção hegemônica, não é possível encontrar um elemento racional que a justifique, porque a razão que explica sua elaboração não será a verdade ou, a única possível (MENDONÇA, 2020). Mesmo que seja lida como verdade, o regimento dessa verdade é orientado pelo entendimento que ela nada mais é do que o resultado de uma articulação, e não há nada além da própria articulação que possa explicá-la ou justificá-la.

Identificar as justificativas para a BNCC a partir das produções curriculares internacionais e articular com as discussões dos curriculistas de diferentes países, possibilitou

demonstrar e debater as marcas das contingências no discurso da BNCC. Ressalto isso uma vez que dentre os países pesquisados a explanação dos autores é feita, em sua maior parte, como um texto denunciativo no que diz respeito ao currículo comum e o debate é desenvolvido a partir de diferentes justificativas, por vezes opostas àquelas que defendo nesta pesquisa. Isso demonstra o caráter contingente e arbitrário da BNCC, porquanto é possível notar que não há fundamento estável que o torne a razão para sua construção, como uma justificativa final. Como dito anteriormente, trata-se de uma justificativa produzida na luta política.

Cabe ainda apontar que não desprezo o impacto internacional na produção das políticas curriculares nacionais, principalmente dos documentos produzidos por organismos multilaterais que colonizam diferentes espaços (LOPES, 2016). Argumento, entretanto, que esses discursos internacionais são heterogêneos e não possuem um núcleo “fixo e estável de disseminação” (LOPES, 2016, p.10).

Dito isso, é possível reconhecer, ainda, que as articulações internacionais só conseguem ser amplamente difundidas porque negociam com as demandas que fazem parte da luta local, as quais, não necessariamente, possuem sintonia com os interesses dos organismos internacionais (LOPES, 2016). Ou seja, na tradução local, os documentos internacionais são divulgados, legitimados, dispersos, aceitos e/ou negados e é essa luta política que possibilita sua estabilização, ainda que provisoriamente.

Investi, particularmente, nas interpretações dos curriculistas objetivando expor a força da tradução nos diferentes espaços políticos, desestabilizando a concepção do currículo nacional de cada país como produção do Estado e discutindo a ideia que após sua publicação o caminho natural é a implementação. Considero que isso constituiu um interessante e importante percurso para a pesquisa, pois ainda que os discursos favoráveis a BNCC apresentem os currículos comuns internacionais como referências e exemplos para a construção do nosso currículo - por serem tomados como modelos vitoriosos, e, por isso, seria importante seguir um caminho similar -, os textos dos curriculistas apresentados contribuíram com a concepção de que também há resistências, desestabilização e disputas por outros modos de significar o currículo no contexto internacional, assim como há quem defenda os currículos comuns.

É nesse processo de cerceamento, desestabilização, bloqueio, estabilização, fixação, abertura e des-sedimentação que localizo esta pesquisa. Afastando-me de qualquer resposta final, como: a BNCC fecha de uma vez por todas o fluxo de significação e o processo de diferir ou, até mesmo, da afirmação oposta e igualmente totalizante de que não há

possibilidade da base constranger ou produzir estabilizações provisórias, pois no cotidiano escolar quem “decide” é o professor.

Opero a partir da concepção que estabilização e desestabilização, fixação e abertura estão imbricados. Ouso ainda dizer que a estabilização não existe sem a desestabilização, assim como o oposto também, embora procure privilegiar outras possibilidades de discursos, pôr em destaque que cada prática discursiva é apenas um particular que provisoriamente ganha status de universal, ainda que essa prática busque maquiar as marcas de sua contingência (LOPES, 2016).

Do mesmo modo, procurei apresentar e desenvolver as demandas pelo comum como produções instáveis que mobilizavam sentidos na luta pela estabilidade, e, provisoriamente, conseguem tal estabilização. Não há estabilização que segura em si toda produção de sentido, mas há aquela que consegue alastrar, propagar e reiterar sua proposta. Com essa compreensão, visei instabilizar os sentidos das demandas postas na Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, o sentido de direito de aprendizagem que é um importante mobilizador tanto da necessidade de construir um documento nacional, como do documento se referenciar no direito de aprender o comum.

Ao interpretar os textos da própria base, como do PNE e do Movimento pela Base Nacional Comum, dispuo o sentido dessa demanda (direito de aprendizagem) reconhecendo-a - partir da forma que ela é disposta na base - não como aquilo que os alunos e os docentes podem usufruir e sim como o que devem cumprir. Desse modo, questioneei a abordagem trazida pela BNCC no que tange ao sentido de direito de aprender, que interpreto se aproximar ao sentido da obrigação de aprender e ensinar o comum disposto na BNCC.

Também procurei des-sedimentar o sentido de inclusão, o qual interpreto ser uma demanda que possui protagonismo na produção do comum. Intentei desestabilizar como a demanda é posta na BNCC a partir TD, pois assim como Mouffe (2019) compreendo que toda posição de sujeito “é construída no interior de uma estrutura discursiva essencialmente instável” (p.83, versão kindle), visto que ela é subordinada a diferentes práticas articulatórias que continuamente modificam-na. A partir disso, é possível considerar que a inclusão total, como a BNCC defende, parte da compreensão de que todos os sujeitos estão sendo igualmente subjetivados pelo processo de ensino e com isso é possível incluir todos ao comum, e esse comum não é produzido por diferentes práticas articulatórias, nem mesmo por uma prática articulatória, pois para uma articulação acontecer é necessário reconhecer a diferença.

Desse modo, esse comum é tido como a hegemonia final, a hegemonia que habita em cada particular e não possui espaço para o exterior constitutivo. Por isso, nesta pesquisa, argumentei contrariamente ao sentido de inclusão articulado para construção do comum, haja vista que sempre haverá um exterior constitutivo, sempre haverá aqueles que estarão fora dessa inclusão e produzirão sentidos antagônicos a ela para que também sejam incluídos, não necessariamente nos moldes da BNCC. Saliento, ainda, que não é a qualquer proposta de inclusão que me oponho, mas, especificamente, àquela defendida e articulada para construção dessa base.

Ressalto também que a demanda equidade/igualdade defendida neste estudo está de acordo com a noção de democracia tal como proposta pela TD: como um horizonte que está aberto para diferentes experiências, para a desordem e não como um regime político instituído que busca sua própria conservação (MENDONÇA, 2019). E, opondo-se a isso, a demanda por equidade/igualdade como está presente na BNCC vincula-se a uma normatização jurídica (MACEDO, 2015; MENDONÇA, 2019) que busca cercear o professor de diferir. Tratar a igualdade como se lidasse como uma identidade unificada e coesa só aprofunda o processo de desigualdade, assim como argumentei no decorrer do terceiro capítulo, pois gera sentido de igualdade como antagônica à diferença. Por isso, ancorada na TD, parto da ideia que é necessário abordar o sentido de igualdade sem fundamentar um *a priori*, reconhecendo a pluralidade. Uma política curricular que tem como horizonte a busca por equidade reconhece o processo de sobredeterminação que permeia a desigualdade.

Encontrei na Teoria do Discurso a potência para interpretar o comum. Essa perspectiva teórica proporciona reconhecer a complexa articulação que possibilitou esse comum da BNCC, posto como universal. Operar com a noção de estrutura defendendo-a como construção provisória e descentrada, pondo destaque ao caráter contingencial, retira da política curricular o peso de determinar os contextos, os professor, os alunos e todos que serão/são subjetivados pelo documento. Assim como Borges (2015), argumento que a TD põe sob suspeita a recorrente inclinação de solidificar as relações sociais, como se fosse possível estabelecer um objetivo pré-determinado estando sob a crença de percepções gerais, como a racionalidade humana.

Generalizações absolutas não cabem para a Teoria do Discurso, pois de acordo com essa teoria, as práticas discursivas acontecem contextualmente a partir das relações estabelecidas no contexto, tal qual um “conjunto de posições diferenciais” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.179). Por isso, afirmar que no documento está explicitado o comum essencial para todos cria, a partir dessa generalização plena, uma expectativa de

homogeneidade de todos os contextos, uma totalidade esperada ou que supostamente deveria ser produzida pelo documento. Essa totalização também é desestabilizada pelo caráter político, como apontei do decorrer da pesquisa: as produções e relações políticas são instabilizadas e afetadas pelo antagonismo, devido ao caráter político (LOPES; MENDONÇA, 2015). Por isso, qualquer normatividade que vise *a priori* determinar uma prescrição no que diz respeito a uma melhor maneira de tomada de decisão pública, assim como a BNCC, será passível de críticas, pois a fundamentação política depende das condições de sua inscrição (ibidem).

O investimento teórico na TD para interpretar a Base Nacional Comum Curricular leva-me a trabalhar com a opacidade do processo de construção da política, com as disputas de poder para/na sua elaboração e a negação do documento visto como uma construção coerente. Por conseguinte, compreendo que no texto da BNCC e nos textos para sua elaboração não encontramos apenas cerceamento, controle e proposta de fixação. Por vezes é possível identificar uma abertura, como, por exemplo, o reconhecimento da produção dos contextos e o ensino a partir das características dos alunos. Entretanto, tais ponderações vêm acompanhadas de um necessário encaixe à BNCC, ainda que o texto da própria política curricular afirme reconhecer essas especificidades.

Por esse necessário encaixe, passo a compreender que o comum proposto na BNCC concebe a educação como formadora de identidades (LOPES; MENDONÇA, 2015) submetidas ao comum. Neste caso, a política curricular assume o papel de produzir sujeitos que a partir da intensa normatização estejam inscritos na forma esperada de ser aluno e professor. Apesar de não supor ser possível um currículo ou uma política fugir completamente à normatização, entendo que a exacerbação do controle normativo, como na proposta instrumental da BNCC, reduz a política curricular ao estabelecimento de regras de como se deve agir (ibidem).

Ao reconhecer o poder como uma relação assimétrica e que as disputas estão constantemente tentando fixar um sentido, compreendo que a BNCC, a BNC-formação, as avaliações em larga escala, os materiais didáticos à luz da BNCC etc. fazem parte dessas articulações assimétricas de poder que buscam a sedimentação de um currículo normativo. Destarte, é possível reafirmar que tais documentos representam uma ação coletiva no âmbito da política que, a partir de processos de articulação produz uma cadeia de equivalências de elementos que pretendem construir certa estabilidade. A estabilização é o comum sendo divulgado e reiterado, não só através da BNCC como também desses outros documentos normativos.

Desse modo, aponto novamente que a pretensão nesta pesquisa não foi negar qualquer possibilidade de comum, ao contrário, defendo que o comum deveria ser o direito à diferença, que, por vezes, é desprivilegiada pelo comum que afirma o direito à homogeneidade, ou o direito à igualdade. Uma igualdade que busca podar a espontaneidade dos diferentes contextos que produzem política curricular. E são justamente essas tentativas de controle que me fazem celebrar a Teoria do Discurso, haja vista que não existe produção de controle que seja plenamente realizável, uma vez que o terreno que ela se encontra é turvo, e, ao movimentar-se nesse terreno, o político também está lá movimentando-se e tornando ainda mais turvo esse contexto, que impossibilita qualquer tentativa de controle ser certa, precisa ou objetiva.

Caminhando para o fim das considerações finais, ressalto que defendo uma educação de qualidade, que busca a equidade, a inclusão, que possibilite o acesso de todos à educação comprometida como uma democracia radical. Entretanto, não é possível que essas pautas sejam sustentadas a partir de leis universais, imperativos que supostamente se autodeclarem alicerces neutros e sólidos, justificáveis fora da disputa política (LOPES; MENDONÇA, 2015). Pois são justamente a instabilidade e o viés político de toda construção política que permitem minha constante negociação e luta por significar a BNCC nesta pesquisa e pôr em xeque certas imposições, mesmo que amplamente divulgadas como o que irá salvar a educação.

Tomando como referência o que foi interpretado nesta pesquisa, destaco que as articulações em torno das demandas, em torno dos currículos internacionais, assim como as avaliações censitárias e os debates em âmbito global, entre outros movimentos motores para construção de uma Base Nacional Comum Curricular, movimentaram o debate da política educacional possibilitando a construção desse comum presente na BNCC. E ainda que esse comum represente uma cadeia de sentidos, ou seja, a representação hegemônica, ele não consegue representar milimetricamente a todos, pois não há nenhuma estratégia ou planejamento que garanta que isso vá acontecer.

Dito isso, concluo esta pesquisa apostando na defesa de uma política curricular que caminhe no sentido de ampliar os espaços de poder (LOPES; MENDONÇA, 2015), que a base, o comum e/ou a representação do nacional seja a defesa por uma educação plural, que reconheça o contexto sobredeterminado das escolas, compreendendo que alunos e professores constroem seus processos de identificação a partir das mais variadas circunstâncias e não será um sentido posto no texto da BNCC, ainda que proponha diferentes articulações com outros documentos, que irá determinar definitivamente suas subjetivações. Aposto na educação e no currículo que se movimenta e incessantemente celebra seu caráter político.

REFERÊNCIAS

- ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.
- ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.
- ANPED. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**. n.2, mai/jun/jul/ago, 1996, p. 85-92.
- AROS, Olga Espinoza. Cambios recientes al curriculum escolar: problemáticas e interrogantes. **Notas para Educación: CEPPE**. N, 18, Jul, 2014, p 1-10.
- BARROS, Iris; RANGEL, Andréia. Base Nacional Comum Curricular: currículo, cultura e identidade. **X Seminário Internacional: As Redes Educativas e as Tecnologias: Liberdade acadêmica e conhecimentos nos Currículos**, Rio de Janeiro, p. 1-3, 2020. Trabalho apresentado no X Seminário Internacional: As Redes Educativas e as Tecnologias, 2020, [Rio de Janeiro, RJ].
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220p.
- BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo Sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.32-50, jul./dez.2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 10 jun. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p
- BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo Sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.32-50, jul./dez.2009.

BORGES, V. Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor. **Tese** (doutorado em educação) - Faculdade de Educação - UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, p. 167, 2015.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice C. O Político1 e a Política: Implicações para a formação docente. *In.*: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel (Org.). **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. Curitiba: CRV, 2019, p. 21-40.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In.*: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo P. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 59-74.

BURITY, Joanildo A. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. 2010. 10.12957/teias.

CONSED, Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Dia D da Base Nacional Comum Curricular** - mobiliza educadores e comunidade escolar de Santa Catarina. *In.*: CONSED. [S. l.], mar. 2018. Disponível em: <http://201.38.172.14/central-de-conteudos/dia-d-da-base-nacional-comum-curricular-mobiliza-educadores-e-comunidade-escolar-de-santa-catarina>. Acesso em: 2 abr. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media**. Santiago, dic. 2009. Disponível em: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34641_bases.pdf. Acesso em: 01 jun. 2014.

CUNHA, Érica Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**. Illinois, 2 (2), 2017. Disponível em: <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/68/49>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

DIAS, Rosanne E. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 1, 2021. p. 1-13. ISSN2177-2886. DOI. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075> acesso em: 9 de jul. de 2021.

DIAS, Rosanne; BORGES, Veronica. Por uma educação/aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares. *In.*: LOPES, Alice, OLIVEIRA, Anna Luiza, OLIVEIRA, Gustavo Gilson (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018, p.333-360.

DIAS, Rosanne. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-Americano. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 461-478, ago. 2013. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/16617/12468>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

DIAS, Rosanne. Demandas sobre integração nas políticas curriculares na formação de professores. *In.*: LOPES, Alice; DIAS, Rosanne; ABREU, Rozana (orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p 225-244.

DIAS, Rosanne Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). **Tese** (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação - UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, p. 248, 2009.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel, A Prova do Pisa: idealização, cidadania global, imposição cultural e ausência de impacto pedagógico didático. In: ORTIGÃO, Maria Isabel (org.) **Políticas de Avaliação, Currículo e Qualidade: diálogos sobre o Pisa**. Curitiba: CRV, p.19-38, 2018.

DÍAZ-BARRIGA, Angel. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro e ALBA, Alicia de (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. 1.ed.Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 147-176.

DRUMMOND, Rosalva C. R.; STRIBEL, P. Guilherme. Direito à Educação: entre o político e o pedagógico na base nacional comum curricular. In: Anais do **III Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**, 3, 2017, Pelotas. Anais. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Direito de Pelotas, 2017.

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION. Finnish National Agency for Education. **New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach**. 2016. Disponível em: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf>>

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.95, p.495-520. ISSN 0101-7330.

FRANGELLA, Rita. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, vol. 32, núm. 2, pp. 69-89, 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1545-1565, out./dez. 2019.

GABRIEL, Carmen T.; MARTINS, Marcus. B. Articulações discursivas em torno do significante comum na agenda política educacional contemporânea. In: III Simpósio Pós-estruturalismo e Teoria Social Populismos e Democracias, 3, 2019. **Anais eletrônicos**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, p 1-18, 2019. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2019/07/ARTIGO-Gabriel-e-Martins.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

Gabreil, Carmen Teresa. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 515-538, set./dez. 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n° 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

INFOBNCC: **boletim informativo sobre a implementação da BNCC e do novo ensino médio**. [S. l.: s. n.], set. 2019. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/INFOBNCC_set2019_-1.pdf.

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In.: MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, p.77-106, 2016.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo, Brasília: Intermeios, (Coleção Contrassensos), 2015.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-Marxismo sem Pedido de Desculpas. In: A. C. Lopes; D. de Mendonça (Orgs.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015b.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Mouras.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010..

LACLAU, Ernesto. La Imposibilidad de la sociedade. In: _____. **Nuevas Reflexiones Sobre la Revolución de Nuestro Tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

LOPES, Alice C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: Alice Casimiro Lopes; Anna Luiza Martins de Oliveira; Gustavo Gilson de Oliveira. (Org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora da UFPE, v. 1, 2018, p. 133-167.

LEMONS, Guilherme. Notas sobre as bases do pensamento “pós”: a subjetividade como problema. In: TOMÉ, Cláudia; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo e diferença: afetações em movimento**. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 4, p. 189-112.

LOPES, Alice Casimiro; COSTA, Hugo Heleno. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: Tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, p. 1-20, 2018.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 445–466, 2017. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4581. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 3 nov. 2020.

LOPES, Alice; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

LOPES, Alice. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. v.4, n.25, p.19, 29 de fevereiro de 2016. Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados Jason Beech y Analía I. Meo. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111> >. Acesso em: 20 de ago. 2020.

LOPES, Alice C. Normatividade e Intervenção Política: em defesa de um investimento radical. In: ALICE, Lopes C.; MENDONÇA, Daniel de. (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, p.117-147, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana. Como diferentes teorias de currículo leem a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular?. **Coletiva**, n. 16, mai/ago. 2015.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, p. 280, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 700-715, 2012.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. *In.*: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP et Alii, p. 240, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai., 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>> Acesso em: 10 abr. 2021

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições à análise da democracia da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008.

MATHEUS, Danielle dos S.; LOPES, A. C. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 173–188, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643269>. Acesso em: 11 jun. 2021

MENDONÇA, Daniel. Aula 02 – Populismo para Laclau e Mouffe. YouTube, Jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cBoZLtkGeo>. Acesso em: 20, set. 2020.

MENDONÇA, Daniel. Uma (Breve) Introdução ao Pensamento Pós-Estruturalista. **Paralelo31**: ed 15, p.151-162, dez., 2020b.

MENDONÇA, Daniel de. Igualdade subversiva contra o cinismo democrático liberal. **PSICOLOGIA & SOCIEDADE (ONLINE)**, v. 31, p. 1-14, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/8sV59nTWprFtjjKdJWtbybr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

MENDONÇA, Daniel (Org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. 1. ed. São Paulo: Annablume, v. 1, p. 161, 2015.

MENDONÇA, Daniel. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.9, p. 205-228, set./dez, 2012b

MENDONÇA, Daniel. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 1, p. 153-169, 31 mar. 2009

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. 2016. Disponível em> <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf> Acesso em: 13 fev. 2020.

MOUFFE, Chantal. Desconstrução, pragmatismo e a política da democracia. In: CRITCHLEY, Simon. et al. **Desconstrução e Pragmatismo**. MOUFFE, Chantal. (org.). 1. ed. Tradução de Victor Dias Maia Soares. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 9-26.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia Literária, 2015.

MOUFFE, Chantal. Identidade Democrática e Política Pluralista. *In*: MENDES, Candido (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410-430.

NDIMANDE, Bekisizwe. A política dos livros didáticos de história nas salas de aula sul africanas na era do Curriculum 2005. *Revista Linhas: Florianópolis*, v. 19, n. 41, p. 117-138, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Gustavo. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a teoria política do discurso e análise do discurso em educação. *In*: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo Gilson (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora da UFPE, p.169-216, 2018.

OLIVEIRA, Meyre; FRANGELLA, Rita. A produção curricular nos cursos de formação de professores: entre a mesmidade e a diferença. *In*: TOMÉ, Cláudia; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo e diferença: afetações em movimento**. 1ed. Curitiba: CRV, 2018, v. 4, p. 153-170.

OLIVEIRA, Mácia. B.. Demandas curriculares e contingências políticas: a produção curricular para o ensino médio noturno no/do RN. *In*: SILVA, Luis Gustavo; COELHO, Gabriel et al. (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: a obra de Ernesto Laclau a partir de abordagens empíricas e teóricas**. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 177-192.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Veronica Borges de. Base Nacional Comum: a autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 39, p. 24-42, dez. 2014. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24480>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

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

PESSOA, Carlos. Hegemonia em tempos de Globalização. *In*: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em tono de Hernesto Laclau**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p.151-162.

POPKEWITZ, Thomas. **Números em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional**. *IN*: TURA, Maria de Lourdes e GARCIA, Maria Manuela Alves. *Currículo, Políticas e ação docente*. Rio de Janeiro, EdUERJ, p.19-50, 2013.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. **Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos**. 2017. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf. Acesso em: 25 abr, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEEDUC). Governo do Estado do Rio de Janeiro. 2012. **Currículo mínimo 2012: ciências e biologia**. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/cic3aancias-e-biologia.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SAHLBERG, Pasi. **Lições Finlandesas 2.0: o que a mudança educacional da Finlândia pode ensinar ao mundo?** Tradução de Elena Gaidano, São Paulo: SESI-SP Editora, 2018, 320 p.

SANTOS, Geniana; LOPES, Alice C.; BORGES, Veronica. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas críticas** (ONLINE), v. 25, p. 239-256, 2019.

SILVA, Jeferson Evanio da; BURITY, Joanildo Albuquerque. Manuais didáticos e currículo de sociologia: uma análise pós-estruturalista. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, p. 115-142, 2019.

SOUSA, Joana.; ARAGÃO, Wilson. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 3-13, jan./abr. 2018.

SOUZA, Lynn. CMC, hibridismos e tradução cultural: reflexões. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v.46, n.1, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639439>> Acesso em: 23 set. 2020.

THIESEN, Juares; SEABRA, Filipa. Internacionalização da educação e dos currículos nos contextos do Ensino Básico e Secundário em Portugal. **Revista Educação**, v. 45, p. 1-26, jan./dez., 2020.

VERGER, A; L, PARCERISA, C FONTDEVILA. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. Salvador: **Rev. FAEEBA – Ed. e Contem.**, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvig. Vozes, Petrópolis, RJ, p. 1012. 2012.