

SENTIDOS DE CURRÍCULO E DE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DISPUTAS DISCURSIVAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MEANING OF CURRICULUM AND NATIONAL CURRICULUM COMMON CORE: DISCURSIVE DISPUTES IN A TEACHERS TRAINING COURSE

William de Goes Ribeiro¹
Simony Valim da Rocha²

Resumo

O objetivo do presente texto é discutir os sentidos de currículo e de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto de formação inicial de professores. A partir de uma perspectiva pós-fundacional do currículo, procuramos analisar diferentes articulações, bem como os discursos em disputa. Autores como Jacques Derrida, Michel Foucault e Homi Bhabha tem tido relevância na abertura de sentido do currículo. No entanto, vimos que, apesar dos esforços em significar currículo como um processo e luta de sentido, a abordagem essencialista e realista permanece impregnada, dificultando no campo mais amplo da educação um sentido de currículo deslocado de uma concepção limitada a documentos, grade curricular, ementas. Deste modo, remobiliza-se a ilusória dicotomia produção e implementação do currículo, cujos efeitos reiteram o eficientismo e as políticas de responsabilização docente.

Palavras-chave: Currículo. BNCC. Discurso.

Abstract

The objective of this paper is to discuss the curriculum senses and Curriculum Common National Base (BNCC) in the context of initial teacher training. From a post-foundational perspective of the curriculum, we try to analyze different joints as well as the speeches in dispute. Authors such as Jacques Derrida, Michel Foucault and Homi Bhabha has had relevance in the curriculum opening direction. However, we have seen that, despite efforts to the mean curriculum as a process and struggle for meaning, the essentialist and realistic approach remains impregnated, making it difficult in the broader field of education a sense of displaced curriculum limited to documents the design, curriculum, menus. Thus, remobilizes to illusory dichotomy production and implementation of the curriculum, the effects reiterate efficientism and teacher accountability policies.

Keywords: Curriculum; BNCC; Speech.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador do grupo de pesquisa *Núcleo de Estudos em Políticas Curriculares* – NEPoC da UFF. E-mail: williamgribeiro@gmail.com.

² Professora da rede pública municipal de Angra dos Reis. Licenciada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, cursando atualmente Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. Membro do grupo de pesquisa *Núcleo de Estudos em Políticas Curriculares* – NEPoC da UFF. E-mail: simonyvalim@id.uff.br.

Introdução

Os anos 1980 estão marcados por diversas lutas pela redemocratização no Brasil, após vinte anos de ditadura militar (1965- 1985), período este constituído por políticas excludentes e opressoras. Como herança deste cenário, *culturas afro-brasileiras e africanas* até recentemente estavam mais distantes das discussões escolares, o que só veio a ocorrer com ênfase no início dos anos 2000 com a Lei 10639/ 2003 (BRASIL, 2004). Conforme ressalta Gomes (2008), a disputa curricular é uma demanda do movimento negro, apesar das dificuldades que esbarram no mito da democracia racial³. Já as discussões que de alguma maneira trazem à tona a população indígena tiveram que aguardar até 2008 com a 11645/ 2008 (BRASIL, 2008). Poderíamos citar tantos outros exemplos, como as lutas da comunidade surda, da educação do campo. Conforme salienta Fleuri (2006), discussões a respeito da diferença vieram à tona no debate público educacional mais fortemente apenas no final da década de 1990, rastros de concepções de uma escola padronizadora na qual a diferença é tida como um desafio. Cabe lembrar ainda que apesar das políticas educacionais de universalização de acesso à escola pública alcançarem relativos progressos no final de 1980, práticas excludentes relativas a ofertas de demandas específicas para determinadas regiões do país estavam longe de serem atendidas (OLIVEIRA, 2007).

A despeito deste contexto, alguns movimentos sociais vêm se fortalecendo nos últimos. No que tange a governos recentes (nos referimos especificamente aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousset) e tais movimentos, podemos falar em alguns acordos em políticas setoriais (ALVES, 2014), uma vez que as diretrizes curriculares foram produzidas para atender a tais demandas: educação para as relações étnico-raciais; educação infantil; educação de jovens e adultos; educação ambiental; educação indígena; educação quilombola, dentre outras (BRASIL, 2013), embora a discussão continue aberta e longe de atingir consensos (GOMES, 2008). No entanto, com a saída da presidenta e o anúncio de reformas de caráter mais conservador, cujo mote se ancora na meritocracia⁴, vivemos mais tensionados pela ameaça de algumas retomadas fortemente padronizadoras no currículo.

De fato, muito se tem debatido no país a respeito da centralização curricular, especificamente, tratando da produção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, apesar de não ser uma discussão nova no Brasil, conforme salientam estudiosos no campo do currículo (ALVES, 2014; MACEDO, 2014; SÜSSEKIND, 2014), atualmente a questão é remobilizada como um imperativo, por colocar em jogo a garantia dos direitos de

³ O mito de democracia racial reitera a ideia de que não há desigualdades entre brancos e negros.

⁴ Sobre a meritocracia, sugerimos a leitura do livro *Cultura de Excelência* de David Cohen (2017) para a compreensão do pensamento de Paulo Lemann, um dos apoiadores da BNCC.

aprendizagem dos alunos e a qualidade da educação. Segundo o *Movimento Todos pela Base*⁵, por exemplo, estamos vivendo um momento histórico na educação brasileira. Em tal perspectiva, definir de maneira “mais clara” o que é “fundamental” para o futuro da nação, reduzirá as desigualdades⁶, o que justifica, para eles, a produção de uma BNCC: “ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência”⁷.

Periódicos especializados em educação já têm trabalhado na elaboração de dossiês sobre o tema, alguns em andamento e outros já publicados como, por exemplo, o da revista *E-Curriculum* da PUC-SP⁸. Outro dossiê da mesma revista discute a formação docente frente às políticas de centralização curricular⁹. Posicionando-se contrários à centralização por meio de uma BNCC, a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) se manifestaram sobre a questão através de um documento¹⁰ enviado à conselheira Márcia Ângela Aguiar¹¹ em 09 de novembro de 2015. Ademais, as aludidas instituições criaram uma provocativa campanha nacional denominada: “Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...”, questionando o sentido da proposta em questão. Também ocorrem eventos e espaços de discussão, como o Colóquio Nacional *A Base em Questão: desafios sobre a educação e o ensino no Brasil* que reuniu quinze entidades científicas no dia 25 de abril de 2016 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), integrando as perspectivas de grande parcela dos estudiosos em currículo e em outras áreas do contexto educacional no Brasil.

Muitos são os argumentos contrários à padronização, inclusive pondo em questão o sentido de uma BNCC: desqualificação dos docentes e do que é produzido nas escolas; aligeiramento nas ações e decisões políticas; polêmicas nas mudanças impostas em algumas áreas disciplinares; centralidade nos interesses mercadológicos; desconsideração das experiências que apontam para o fracasso da centralização curricular; desrespeito às diferenças/ diversidade e às singularidades; desqualificação do imponderável da educação; o descrédito com as tradições curriculares e disciplinares; projeção de um ilusório discurso salvacionista para o currículo.

⁵ Um grupo de especialistas (profissionais da educação) que desde 2013 vem se reunindo para discutir e facilitar a adoção da BNCC. Defendem que a Base é um passo crucial para promover a equidade no sistema educacional brasileiro. Conta hoje, segundo informações do próprio endereço eletrônico (<http://movimentopelabase.org.br/a-base/>), com mais de 60 integrantes, apoiando e disseminando pesquisas e insumos técnicos que visam, segundo eles, qualificar o debate.

⁶ Cf. matéria publicada (no seguinte endereço eletrônico): <https://oglobo.globo.com/opiniaio/base-nacional-comum-avanco-para-educacao-21167780>.

⁷ Cf. <http://movimentopelabase.org.br/a-base/>.

⁸ Volume 12, número3, 2014. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>.

⁹ Volume 13, número 4, 2015. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1524>.

¹⁰ “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”.

¹¹ Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular.

Ademais, trata-se de uma incômoda desconsideração com relação ao pensamento curricular no Brasil, uma vez que a perspectiva em questão advoga em defesa de uma problemática divisão entre a implementação e a produção curricular, a qual ressignifica a abordagem eficientista, problematizada sobre vários aspectos no campo do currículo (LOPES; MACEDO, 2011a).

Considerando a relevância do referido debate para cursos de formação de professores e de pedagogos em todo o país, o objetivo do atual estudo é analisar em que medida o discurso curricular se articula em um curso de Pedagogia. Interessa debater, sobretudo, quais os sentidos de currículo e de BNCC que estão em negociação no fluxo discursivo. Para tal, no primeiro momento, destacamos a perspectiva de currículo que perpassa o atual trabalho. Posteriormente, analisamos os discursos percebidos através de textos produzidos por formandos. A seguir, tecemos comentários à guisa de considerações (finais?).

Currículo: uma arena de disputas

Reenfatizamos nesta seção que debater a respeito de currículo significa, indubitavelmente, adentrar em uma arena de disputas, em um campo de discussão movido por desejos, perspectivas, interesses divergentes e questões conflitantes, sempre reiterados. Tendo vista tal consideração, traçamos um entendimento possível no campo, em diálogo com autores pós-estruturalistas, uma das vertentes influentes no pensamento curricular após a década de 1990 (LOPES; MACEDO, 2005), ressaltando que é a abertura da significação a condição para a luta política (LOPES; MACEDO, 2011a). Nesse sentido, não há nenhum objeto “puro” a ser revelado por uma teoria. Currículo não é uma “grade”, não é um “instrumento” (a ser utilizado por alguém) e nem uma “coisa”, tampouco um documento em uma folha de papel e/ou em um arquivo em “pdf”. A própria etimologia da palavra currículo remete à ideia de que ele “não é”, pois se trata de um processo.

Entendemos currículo como cultura, inexoravelmente, produzido de maneira agonística, contingencialmente, a partir de relações de poder (FOUCAULT, 2015). Desse modo, temos pensado currículo como prática de enunciação (MACEDO, 2006a, 2006b, 2014; RIBEIRO, 2017). Isto é, um campo de disputa ininterrupta sobre processos que se dão pela continuidade do fluxo do pensamento e da significação. Ressaltamos, assim, que diferentes tradições constituem o campo do currículo. No entanto, os acordos são contingentes, estes envolvem a própria significação e disputa do que vem a ser currículo: as disputas reiteram sentidos, como, por exemplo, de organização curricular; envolvendo a natureza do que se ensina e do que se aprende

em instituições formativas (ainda que não se limite a apenas este aspecto¹²), movidas por distintas finalidades educacionais em jogo (LOPES; MACEDO, 2011a).

Conforme explicita Lopes (2015), por um viés pós-estrutural e pós-fundacional, tentar fechar o fluxo dos discursos é o movimento constitutivo da política, porém, na impossibilidade de uma totalidade, se produz uma multiplicidade de efeitos. Ou seja, pensar em currículo, nessa perspectiva, significa considerar as questões locais e as ressignificações globais em contextos distintos e contraditórios, enfocando as remobilizações de sentido que ocorrem a todo instante nas disputas pela hegemonia. Entendemos este conceito em um sentido laclauiano, isto é, em uma abordagem que o compreende a partir de uma relação que se dá toda vez que se busca constituir uma ordem na dispersão do social. Como hegemonia, portanto, entendemos o processo por meio do qual uma demanda particular ocupa o lugar impossível da totalidade (LACLAU, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015). É impossível porque, nessa abordagem, subentende-se operar com a noção “de que o próprio social não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes” (MARCHART, 2008, p. 27).

Assim, estamos interessados “no que acontece” nas instituições educativas e nos efeitos cotidianos das políticas em curso. Ou seja, interessa-nos o currículo como enunciação (BHABHA, 2013), efeito de negociação e de disputa. Entendemos, dessa forma, que o currículo é produzido em uma dimensão política que demanda atuação nas escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), não se tratando de uma mera “implementação” de uma perspectiva já pronta e dada. Segundo os citados autores, as políticas educacionais são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação, o que torna a escola espaço de produção e de negociação que envolve várias dimensões contextuais. A tese dos referidos autores sobre a atuação das políticas torna problemática a perspectiva dicotômica anteriormente assinalada, reforçando o nosso argumento de que o currículo não está dado, jamais é uma mera imposição, mas é a própria luta pela significação/representação do que vem a ser currículo que se constitui discursivamente.

Cumpramos esclarecer que não compreendemos discurso como linguagem, não se resume ao que proferem os indivíduos através de palavras. Conforme explicam Lopes e Macedo (2011b), trata-se de uma totalidade relacional de significantes que limitam as práticas e que, mediante uma relação que se torna hegemônica, constituem uma formação discursiva. Ou seja, “discurso não é apenas linguagem, envolve ações e instituições, sendo o funcionamento do social compreendido

¹² Posto que o currículo, conforme discutimos no atual estudo, se insere em uma dimensão mais ampla do que o ensino, de caráter relacional e intersubjetivo, o que diz respeito ao próprio sentido de educação com o qual trabalhamos.

como uma linguagem” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 10). Além dos pesquisadores já mencionados, alguns outros autores nos ajudam a aprofundar este entendimento.

Com um trabalho de desconstrução da metafísica tradicional ou do pensamento filosófico ocidental, Jacques Derrida pretende demonstrar a relevância do movimento da linguagem e da multiplicidade das línguas, desmontando nossa “Torre de Babel” que sempre pretendeu conter a diferença. Nesse bojo, ele põe “sob rasura” até mesmo aqueles que buscaram “sair” da metafísica, argumentando que a tentativa será sempre frustrada. Ora, colocar-se “fora” é ainda sustentar um centro, uma essência, um fundamento; no caso da perspectiva saussuriana, a tentativa de cientificação do social se dá pelo “signo”. O pensador franco-argelino argumenta que, apesar das variações filosóficas, herdamos uma pretensão da “presença” do “pai do discurso” como desejo de legitimação da verdade e um privilégio do *logos* (discurso oral) que se ampara na ideia de um momento “presente” da elaboração discursiva (DERRIDA, 2011). A ideia de representação - que está no cerne do conceito de signo – remete ainda a algo que possa estar presente à consciência (em seu estado puro ou verdadeiro).

Assim, a obsessão pela verdade ainda busca impedir a dispersão ou novas interpretações, o que justificava o descrédito com “a escrita” em detrimento da oralidade ao longo de várias obras filosóficas. Sócrates, por exemplo, não escrevia, uma vez que a escrita é considerada, para ele, um perigoso suplemento (DERRIDA, 2011); diferentemente da oralidade (centro do par binário) – a qual atendia à “presença do pai do discurso”. Em outras palavras, acredita-se que a escrita não possa ser controlada, diferentemente da fala. A metafísica tradicional tenta ocultar a diferença ou o risco daquilo que é dito – como verdade - gerar um “parricídio” pela interpretação. Isto é, o fim do discurso do pai, sua morte pelas mãos da filha.

Com a *Gramatologia*, o referido pensador elabora outra possibilidade para pensar a linguagem distinta do logocentrismo e do fonocentrismo¹³, anteriormente assinalados. Grosso modo, Derrida trabalha com a remobilização incessante de sentidos, em outras palavras, para ele, o significado nunca se completa (a desconstrução do conceito de signo se dá a partir da percepção de que aquilo que inventamos como “presente” é inatingível à consciência). Através da *differance*¹⁴, ele inverte e desloca o descrédito da escrita, argumentando que o que ela faz é apontar o movimento que é próprio de qualquer linguagem humana: um jogo de articulações que só faz sentido se for “lida” contextualmente. Ou seja, tudo que há como linguagem é um jogo das diferenças, de rastros¹⁵.

¹³ Univocidade da voz tomada como referência de legitimidade do discurso de quem fala (narrador).

¹⁴ Grosso modo, diferir (espaçamento, ou seja, articulação que difere) e adiar (temporalização, isto é, significado ou o universal está sempre adiado).

¹⁵ Grosso modo, o presente é inapreensível à consciência, tornando qualquer representação imaginada (como presença). Só temos, nesta perspectiva, acesso aos rastros.

Para Derrida, tudo está em constante movimento, o que não impede a busca dos fechamentos, a qual ocorre na comunicação, nas escolhas, nas decisões, na política, na ética. Diferentemente do que uma apressada interpretação possa gerar – a de que seu pensamento leva a uma destruição de possibilidades, o que enfatizamos neste diálogo – sendo interesse do campo do currículo e da educação - é de que se trata um pensamento ético com a alteridade, aberto à revisibilidade política das pretensões de verdade. Para ele, pensar é uma relação com a alteridade em que não há ponto final. Nesse sentido, tudo é diferença, mas não a diferença da dialética hegeliana (luta entre opostos). Diferença quer dizer, para ele, o movimento de “diferir e adiar” (ao mesmo tempo) que confere qualquer ato comunicativo. Ou seja, articulamos significantes em circulação, gerando diferenciações que constituem os sentidos, os quais nos posicionam no mundo (no ato da enunciação) – é uma dimensão necessária sem a qual a comunicação e a própria educação não fariam sentido algum; porém, não criamos uma totalidade, não criamos um significado universal e indiscutível, não há respostas peremptórias; geramos interpretações e novos sentidos, inclusive mobilizados pelos antagonismos, a partir de efeitos das relações de poder. Tudo é “texto” para o filósofo porque nada se dá fora da linguagem. Ele se refere à metáfora não para negar a materialidade das “coisas”, o que se ressalta é que nem o conhecimento e nem a cultura é um espelho fiel da realidade (LOPES e MACEDO, 2011a). Ou seja, estamos sempre criando e reinterpretando o mundo. Tal pensamento não nos “joga em um abismo”, distante disso, nos liberta das pretensões essencialistas de “fundamento” que costuma embasar a filosofia eurocentralizada e colonialista.

Cumpramos esclarecer que entendemos essencialismo como uma prática discursiva universalista e fundacional, a qual se sustenta na crença do acesso da razão humana à realidade, à essência das coisas, como se estivéssemos apartados da interpretação. Nesse sentido, a linguagem é apenas o veículo de representação do real que torna “presente” “o fundamento” à consciência, atribuindo uma identidade essencial que serviria de base para qualquer explicação, independente do contexto e/ ou das circunstâncias. Diferentemente, entendemos que qualquer discurso – incluindo o acadêmico - apresenta uma característica disjuntiva entre significante e significado, não uma relação necessária (DERRIDA, 2011). A “realidade”, com Derrida, torna-se discursiva, portanto, a educação, o currículo e o social são compreendidos como um processo relacional e intersubjetivo, o que demanda sempre ser contextualizados historicamente.

Considerando o exposto, a respeito de Derrida e de uma abordagem discursiva (pós-estruturalista) que tomamos como perspectiva para a discussão curricular, levantamos a questão da própria ideia de base, tal como vem sendo tradicionalmente pensada. Se os significados são sempre adiados, levando-nos a atentar para as reinterpretações contextuais que configuram a

atuação dos sujeitos (relacionais) em qualquer política curricular, o que significa definir o “comum” através de um documento? Se todo discurso, tal como apresentamos, está inscrito em operações de poder, questionamos: comum, para quem? E ainda: se a identidade essencial é uma ficção e o currículo sem fundamentos (LOPES, 2015), o que quer dizer “nacional” na BNCC? Quem define o que é nacional?

O pesquisador indo-britânico e pós-colonialista Homi Bhabha também contribui com essa discussão, uma vez que nos possibilita pensar a política curricular como cultural, tomando a cultura/ o currículo em uma dimensão incomensurável, isto é, como enunciação, um ato político por excelência (FRANGELLA, 2016), o que nos possibilita entender a afirmação de um *nacional*, matriz do discurso em torno da BNCC, como uma centralização curricular que se institui como um processo colonizador sobre a diferença. Cabe esclarecer que cultura não é, nessa abordagem, conforme ressaltam Lopes e Macedo (2011a), um “repertório de significados”. Compreendida como repertório, cultura opera separada “do conhecimento”, o que possibilita articular currículo à ideia de uma “seleção” (de uma cultura mais ampla).

De outro modo, Bhabha nos permite ressignificar e politizar a cultura, trabalhando com a ideia de que os sentidos são remobilizados na ambivalência entre “o mesmo e o outro” (BHABHA, 1998, 2007, 2013; RIBEIRO, 2016). Ou seja, para que haja uma prática colonizadora é preciso nomear e negociar sentidos com a cultura do Outro. Sendo este, portanto, constitutivo, não há dominação completa, mas sentidos constantemente negociados. Em outras palavras, a possibilidade de eliminação da alteridade terminaria com o jogo, o que faz com que no ato político, colonizador e colonizado sejam parte do mesmo processo, daí a ambivalência, isto é, eles não podem ser (nessa perspectiva) separados de maneira dicotômica. Para que se defina, portanto, um nacional, ou melhor, uma cultura nacional imposta como se fosse universal, há outros sentidos “de nação” que estão sendo postos à margem no discurso neste processo de ambivalência em que o mesmo (o conceito sobre o outro) e o Outro (como diferença) se constituem. Apesar disso, as estratégias do discurso, tal como apontam Macedo (2009) e Ribeiro (2016), têm deslocado a diferença para a margem.

Os sujeitos são produzidos na relação por intermédio desta ambivalência¹⁶, não como uma essência *a priori*, conforme vimos anteriormente com Derrida, o que de certa forma – ainda em berço estrutural – já teria sido dito pela psicanálise freudiana e lacaniana. Isto é, há sempre uma hibridização e uma interculturalidade na ordem da política. Mas, pensando com Bhabha, se, como acabamos de inferir, o processo de colonização envolve o Outro na negociação de sentidos, e se tal processo demanda interpretação e jogo político, o fluxo do discurso é sempre

¹⁶ Nessa perspectiva, não há sujeitos autossuficientes, autorreferentes. A alteridade nos constitui. Também não há sujeitos *a priori*, mas produzido pelas relações de poder.

gerado por meio de híbridos culturais. Não se trata de uma simples mistura de elementos dados que apagaria as assimetrias de poder, pelo contrário, a hibridização na referida discussão remete às contradições que constituem a estrutura da subjetividade, configurando uma negociação ambivalente, imersa nas relações de poder e na contingência histórica de tais lutas. Em outras palavras, pensando especificamente a questão curricular, qualquer pretensa homogeneização não está dada pelo documento intitulado BNCC, mas precisará se uma série de articulações discursivas, isto é, tal como define Bhabha (1998), de uma dimensão continuísta e ao mesmo tempo performática da cultura. Desconstruindo a suposta legitimidade da perspectiva colonizadora, Bhabha trabalha com a ideia de que há um “entre-lugar” por onde os sentidos são reiterados e incessantemente negociados. Dessa forma, argumenta o referido pesquisador - tal hibridização não é “nem um e nem outro”, mas um espaço ambivalente de atravessamento no qual negociamos constantemente a alteridade de si de maneira agonística e antagonística.

Para entender esta relação, destacamos, tal como fazem Macedo e Costa (2008), que a cultura como coisa, isto é, repertório de sentidos, privilegia os entendimentos comuns, como a ideia de BNCC vem reiterando, isto é, o *estar de acordo* que passa por cima das diferenças visando a um projeto de poder e de prestígio para determinados saberes, estilos e formas de vida. Porém, a dimensão política da cultura, ou melhor, a cultura como política, explicita o processo sempre inacabado por meio do qual atuam os discursos. Nessa configuração, o agonismo remete à incompletude do social e explicita que os estancamentos de sentido são contingentes, sempre uma tentativa frustrada na qual há escapes na própria produção. Assim, elementos antagônicos são constitutivos, compreendendo que reinterpretações e mobilizações culturais apontam um curso infinito. É uma via intersticial por onde diferentes tradições se reiteram – o que ele chama de dimensão pedagógica da cultura - mas, ao mesmo pode irromper por uma dimensão performática, o que sinaliza que nenhuma tradição estará livre de se perpetuar para sempre – elas são históricas.

Em suma, autores como Derrida e Bhabha contribuem para apontar a impossibilidade de sutura do social, isto é, de uma leitura única, uníssona, homegeneizadora, padronizadora - que esteja fora da dimensão relacional e circunstancial em que nos constituímos como sujeitos. Ademais, explicitamos a partir de tais pesquisadores, por intermédio da cultura e da linguagem, os jogos de poder e de retórica que são estabelecidos ao afirmar “o comum nacional”. Nesse sentido, trata-se de um projeto de identidade (ou projeção identitária) para *todos*. Assim, o discurso em torno da BNCC vem apontando que se trata de uma necessidade rumo à garantia de aprendizagem dos alunos, ineroxabilidade esta que estamos pondo em questão (RIBEIRO;

CRAVEIRO, 2017). Tal como afirma recentemente Macedo¹⁷, e diferentemente do que vem enunciando distintas articulações discursivas, não se trata de “uma base”, mas de “um teto” para o qual devemos *todos* nos direcionar.

No campo do currículo, autores como Craveiro (2014), Macedo (2006a, 2006b), Lopes e Macedo (2011a) têm trabalhado com o discurso pela abordagem pós-estrutural, ressaltando as disputas e as questões que envolvem o campo. Conforme sinalizam Lopes e Macedo (2005) e Ribeiro (2017), não se trata de uma abordagem coesa e totalizadora, homogênea, mas também de um processo que mobiliza híbridos culturais.

Nesse contexto, tem tido relevante notoriedade na política curricular o diálogo com Stephen Ball. O sociólogo inglês opera, em perspectiva foucaultiana, com a ideia de política como texto¹⁸ e como discurso¹⁹, visualizando contextos distintos e cíclicos (BALL, 1992, 1994). O referido autor trabalha com a ideia de “ciclo de políticas” que perpassa distintos contextos intrinsecamente relacionados e que podem ser identificados nas análises das políticas curriculares. Um “contexto de influência”, para ele, se constitui, por exemplo, por meio de organizações multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, dentre outras) que - no exercício do poder - articulam uma agenda (internacional e global) tendo em vista demandas específicas que são sempre particulares; já o “contexto de produção” de textos envolve todo o processo no qual os documentos políticos são produzidos, tendo em vista a regulação de sentidos das práticas; o referido autor identifica ainda o “contexto da prática” como um espaço de negociação de discursos no cotidiano das escolas. Outros contextos foram posteriormente pensados, mas o que interessa destacar é a ideia de que as políticas são processuais e não emanam de um centro do poder de maneira homogênea e coesa. Em outras palavras, a abordagem salienta a complexidade do pensamento curricular, o qual busca se diferenciar de uma visão estadocêntrica das políticas; ou seja, a intenção é possibilitar análises que superem a ideia de uma simples verticalização “de cima para baixo” que explicaria “tudo”. Já não é possível pensar, nessa abordagem, em currículo como um objeto, como um documento, mas através das inúmeras negociações e disputas.

No entanto, críticas foram feitas em relação referido trabalho, sobretudo pelo excessivo crédito que o autor vem dando ao contexto de influência e por uma interpretação verticalizada que ele mesmo questiona. Em virtude das limitações apontadas, autores como Craveiro (2014, 2015), Lopes (2015), Lopes e Macedo (2011a, b) têm dialogado com Ernesto Laclau e com “a teoria do discurso” como uma tentativa de superar os limites de Ball para pensar a política

¹⁷ Conforme argumenta Elizabeth Macedo na 5ª Audiência Pública BNCC, em Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xuH7drMogsg>. Acesso em: 28 set. 2017.

¹⁸ Pois, envolve interpretações por intermédio da linguagem.

¹⁹ Já que nem tudo pode ser dito.

curricular. Laclau (2013) dialoga com abordagens pós-estruturalistas para pensar a política por intermédio de uma releitura marxista (pós-fundacionista). Em tal abordagem, o pesquisador citado defende que os significantes estão contingencialmente em disputa, mas geram discursos que se hegemonizam.

Em um enfoque pós-fundacional, como em Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2013), o social se constitui por antagonismos e demandas que buscam a hegemonização e/ ou o lugar impossível da totalidade. Nessa perspectiva, uma lógica da diferença e da equivalência se estabelece. O que significa que – apesar das diferenças – as demandas diferenciais, frente a uma particularidade que se hegemonizou e exerce um poder opressor sobre as demais, estabelecem uma relação de equivalência. Em outras palavras, frente a um adversário comum, é possível pensar em uma articulação política e coletiva, o que não significa “igual”. Ou seja, uma articulação contingente entre sujeitos que se constituem por estas demandas antagônicas e que promovem as políticas. De tal forma, a articulação possibilita as lutas, mas também obriga particularidades a ceder parte das demandas na construção da nova identificação. Assim, tal como em Derrida e Bhabha, a teoria laclauniana rompe com a dualidade “universal” x “particular”, contribuindo para pensarmos o social como relacional e intersubjetivo, sendo possível pensar em lutas sociais sem apelo a identidades essenciais. Apesar das diferenças e das singularidades, grupos particulares (negros, mulheres, indígenas...) se articulam em torno de equivalências para fazer frente ao discurso opressor que se tornou hegemônico, nessa perspectiva. Porém, tais grupos não “existem” *a priori*, mas se constituem a partir das demandas.

Em suma, com a filosofia derridiana, a leitura pós-colonialista de Bhabha e a teoria do discurso, temos pensado o currículo como “prática de significação” (de enunciação), salientando que é a condição de incompletude da linguagem que permite o jogo político - no qual tudo é diferença. Isto é, as diferenças estão sempre sendo articuladas circunstancialmente em um jogo que se dá na hibridização ou em um espaço de negociação que Bhabha denomina de Terceiro Espaço (BHABHA, 1998, 2013). Neste “entre-lugar”, a partir das relações, os sentidos de mundo são remobilizados em uma negociação constante com a alteridade de si. As ideias de iterabilidade e de ambivalência perpassam a concepção do presente texto, deixando de fazer sentido dicotomias curriculares (oficial/não oficial; produção/implementação) e os essencialismos dos enclausuramentos identitários (do tipo que reduz tudo a “nós” x “eles”).

Buscamos enfatizar, portanto, que as perspectivas teóricas assumidas neste trabalho – com Derrida, Bhabha, Laclau e alguns autores do campo do currículo - possibilitam pensar a identidade não como uma categoria analítica coerente, homogênea e essencial; de outra forma, atentamos muito mais aos processos de identificação que são produzidos na relação com a

alteridade, esta também não definível conforme um cálculo. Há uma contribuição, portanto, em apostar, diferentemente de abordagens eficientistas e técnicas, na produção do currículo e da educação como ato político, relacional e intersubjetivo. Ou seja, nos posicionamos na discussão por meio de perspectivas não essencialistas dos sujeitos - que se constituem a partir das demandas heterogêneas. O que também nos diferencia de abordagens críticas que tomam “o conhecimento” como objeto para a emancipação de sujeitos pretensamente autossuficientes, previamente imaginados (RIBEIRO, 2017). O currículo, pensado em termos mais amplos, tal qual apresentamos, não se restringe a uma seleção de saberes válidos para serem ensinados, não se trata de uma mera produção implementável, mas de um processo complexo que envolve a atuação das políticas, bem como a negociação intersubjetiva de sentidos. Por meio de tais processos de identificação, nos constituímos como sujeitos.

Sentidos de currículo em disputa

Na seção anterior articulamos uma leitura de currículo, defendendo não se tratar de uma simples seleção de conteúdos, mas enfocando-o como disputas na produção dos próprios significados do que vem a ser currículo. Particularmente no atual estudo, estamos interessados nos sentidos de currículo enunciados em um contexto, sem pretensões de generalizações e/ou mapeamentos a respeito do que vem sendo produzido como discurso.

Entre maio e junho de 2016 propomos algumas questões concernentes ao campo do currículo para alunos de licenciatura em Pedagogia em uma universidade pública no Estado do Rio de Janeiro, por meio de questionários. Esses alunos já cursaram a disciplina Currículos²⁰, estando entre o 5º e o 9º período, todos inscritos em disciplinas de elaboração do TCC²¹. Esse grupo era composto por 102 alunos, no entanto, somente 16 aceitaram participar da pesquisa.

Tendo em vista o exposto, elaboramos um questionário com as seguintes questões: 1) O que você entende por currículo?; 2) O que você entende por Base Nacional Comum Curricular?; 3) Você acha importante discutir questões curriculares em sua formação? Justifique; 4) Com a exceção da disciplina de *Currículos*, as demais discutiram a respeito da BNCC?; 5) Você se sente preparado/a para discutir as questões relacionadas à BNCC?.

Buscamos um contato direto com os alunos, mas para encurtar o tempo, também utilizamos e-mails. Os professores-orientadores de TCC ajudaram com este contato, mas, mesmo assim, o número de respostas foi muito baixo, pelo menos bem abaixo do que esperávamos. Acreditamos que algumas dificuldades foram colocadas pela complexidade do campo do

²⁰ No curso em questão, tal disciplina está concentrada no meio do curso (4º período).

²¹ Na referida instituição, o TCC inicia no 5º período e termina com a avaliação do trabalho no último período com o TCC IV.

currículo. Tivemos a impressão de que os alunos não se sentiram seguros para responderem as questões que foram postas, talvez pelo receio de que seriam avaliados. Alguns também se recusaram a responder pessoalmente, alegando ser a discussão muito complexa. Uma das professoras da referida instituição também destacou a questão. Dos 102 alunos que visávamos atingir, apenas 16 alunos²² aceitaram participar da pesquisa. Dentre eles, quatro retornaram por e-mail. Apesar de um pequeno retorno, entendemos que as respostas que obtivemos foram pertinentes para a nossa análise. O objetivo foi focar as concepções e as ideias sobre o currículo e sobre a Base Nacional Comum Curricular em meio à negociação de sentidos do ato enunciativo.

Os discursos sugerem unanimidade para a relevância do currículo e das questões curriculares para a formação do pedagogo e do professor. A relevância salientada se articula por meio de muitas razões - desde a preocupação com a educação no Brasil até o próprio curso de formação em que se situam. Porém, a maior parte das justificativas gira em torno dessas questões estarem ligadas ao trabalho docente. Assim, articuladas à perspectiva prescritiva de currículo, as respostas pareceram muito mais de cunho “prático” e de aplicação do que pensado pela via dos sentidos.

Também é praticamente consensual – nos discursos articulados pela enunciação a que os respondentes foram convocados - a sensação de despreparo em participar da discussão em torno da BNCC (três exceções indicam um “talvez” e uma “estar preparado”), mas temos que considerar o contexto de produção dos discursos que foi realizado ano passado, no momento em que as discussões da BNCC estavam sendo retomadas. Apesar disso, o principal motivo apontado girou em torno da “falta de conhecimentos”, ou seja, os sujeitos enfatizam que não têm leituras, debates e pesquisas sobre o assunto suficientes para elaborar uma resposta.

Para alguns respondentes, a questão da BNCC foi debatida de uma forma “tímida” e/ou “superficial” na faculdade. Porém, de uma maneira geral, a discussão sobre a referida política de centralização curricular emergiu bem dispersa em variadas disciplinas do curso (treze no total). Desse modo, ressaltamos que alguma ênfase tem sido dada sobre o tema – um debate antigo, mas que ganha hoje “ares de necessidade”. Nesse bojo, uma menção foi feita em relação à palestra realizada na instituição, mas diz ter sido insuficiente em virtude do tempo limitado para aprofundamentos. Cinco participantes indicam ausência do referido debate no seu curso ou não se lembram de ter participado.

Sobre o enfoque das discussões, diferenciando-se de nossa posição – que problematiza o sentido de uma BNCC - ele vem se dando por um viés questionador, mas apenas em relação a

²² Os questionários foram preenchidos presencialmente ou via e-mail, depois os transcrevemos. A identidade dos participantes foi preservada, por isso foram denominados como E1, E2, E3, ..., E12.

um ou outro aspecto da referida política, o que significa que se melhorada ela passa a trazer contribuições, reiterando o sentido da seleção de conhecimentos válidos, conforme apresentamos anteriormente. Lembramos que a partir do quadro teórico pós-estrutural e pós-colonial, a homogeneização é um projeto impossível, uma vez que qualquer tentativa de fixar sentidos prescritos para o currículo gera sempre reinterpretações contínuas. É na incompletude de um significado e na ambivalência da hibridização que Bhabha (1998) se ampara para afirmar que nenhuma dominação é completa. Com Ball, Maguire e Braun (2016), lembramos que qualquer política educacional precisa ser interpretada, passando por contextos de atuação desta política. Considerando o exposto anteriormente, realçamos: a política curricular se constitui como produção de efeitos nunca conclusivos. Porém, ainda que não tenhamos um ponto final, conforme salienta Hall (2003), há “lutas pelas quais valem a pena lutar”, como, por exemplo, se opor à ideia de eficientismo e a perspectivas excludentes de outros sentidos e possibilidades que se constituem na diferença, na relação.

A partir da leitura dos questionários, identificamos que os discursos agregam diferentes sentidos, mas tendem a atribuir ênfase à dicotomia “produção” x “implementação”, constituindo uma hegemonia do currículo como “seleção”, conforme os excertos a seguir: “currículo é um importante documento norteador das funções pedagógicas da escola”; “currículo é um conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo”; “é a grade que integra todas as disciplinas que serão trabalhadas em determinado curso”; “na minha visão, currículo é um programa de conteúdos que tem que ser desenvolvido no sistema de ensino”. Ademais, parece-nos demasiadamente claro o apego à definição, a qual emprega um sentido realista, essencialista e prescritivo ao currículo. Ou seja, há pouco espaço para problematização dos acordos estabelecidos quando se busca atribuir ênfase em uma definição “objetiva” do termo que vem à tona pela demanda de “aplicação” na escola.

Entendemos que tal ênfase torna praticamente invisível o processo de significação em disputa do que vem a ser currículo, o qual ocorre em cada contexto, inclusive, e, sobretudo, no cotidiano escolar, conforme defendemos, não apenas na ocasião do contexto de elaboração de um documento dito oficial; questionamos, portanto, a hegemonia do discurso por deslocar para a margem a diferença e com isso o imprevisível da educação como “o exterior constitutivo”²³ (MACEDO, 2014) em uma lógica eficientista, escorada no respaldo cientista, a qual busca

²³ Com base na teoria do discurso (LACLAU, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015), estamos entendendo “exterior constitutivo” como *algo* que faz com que em uma determinada cadeia articulatória outros elementos se unam, a despeito das diferenças. Em outras palavras, de acordo com os mencionados autores, a cadeia discursiva se articula para ganhar força contra o que se poderia considerar *um inimigo*, o que faz com que em um determinado momento se componha articulações para investir contra este “outro” contra o qual se luta, provisoriamente.

legitimidade. Os problemas tendem a recair, nessa relação de força, na ênfase atribuída à “implementação”.

Quando questionados sobre o que é currículo, as respostas foram bem diversas e apresentaram concepções diferentes. Mas, ficou explícita a concepção de currículo como seleção de conteúdos, um documento, realçando um discurso que coloca os objetivos como centrais (LOPES; MACEDO, 2011a). No entanto, como não há homogeneidade, outros sentidos também foram articulados, apontando para a concepção de uma alternativa. Algumas respostas recorreram às tradições e aos debates do campo do currículo, implícita ou explicitamente. O participante E12, por exemplo, buscou um embasamento teórico. Ele se apropriou das contribuições de Lopes e Macedo, afirmando que não há a possibilidade de precisar o que é currículo. Sua resposta foi a seguinte:

Entendo que não há uma possibilidade de se precisar o “que é currículo”, aproprio-me da definição de Currículo de Lopes e Macedo que optam por um modelo multifacetado de currículo, ou seja, é preciso pensar nas defesas do currículo formal, do currículo oculto e do currículo vivido, mas também pensar no Currículo para além destas instâncias, não apenas integrá-los. Entendem que o Currículo é uma prática discursiva, ou prática de poder, sobretudo uma prática de significação, que atribui sentidos. Os sentidos do currículo como um texto tenta direcionar o “leitor”, porém o fará apenas parcialmente, por se tratar de um campo híbrido com contornos e fronteiras cada vez menos nítidos (E12).

Cabe ressaltar que dentro da concepção dessas autoras não chegamos a uma definição absoluta de currículo (pelas razões que procuramos apresentar anteriormente), mas acordos sobre o que se entende por currículo e sentidos que constituem determinadas tradições e discursos, ou seja, “teorias de currículo”. Também com base na concepção de Lopes e Macedo – sobre a qual também nos respaldamos - é que o participante E8 se orienta, mesmo não citando as autoras. O referido respondente destacou as relações de poder e o currículo como algo que diz respeito ao cotidiano, discurso este divergente dos demais. Ainda que não argumente as suas ideias com clareza e segurança, não relacionou currículo à seleção de conteúdos, assim como na entrevista E12. Por sua vez, o participante E7 vê o currículo como um documento, todavia reconhecendo que existem acordos que o produzem.

Percebemos que quando não abordam o currículo como seleção de conteúdos, as respostas se afastam da questão dos saberes e de sua produção. A projeção de saberes de uma política centralizadora indica que outros sentidos foram postos para fora, e isso se dá por um exercício de poder. Desse modo, pensar currículo como prática discursiva, a nosso ver, incide sobre retomadas, mas também novas questões, tais como: comum, para quem? Que relações de força definem em cada contexto o que se ensina? Como vimos anteriormente, o que significa fixar o sentido de nacional em uma BNCC?

Essa problematização “do que conta como conhecimento”, clássica no currículo em uma tradição crítica (LOPES; MACEDO, 2005, 2011a), não teve ênfase nas respostas; raríssimas também foram as indicações relativas à diversidade e à identidade/diferença/singularidade (contrariando uma das preocupações de muitas pesquisas do campo do currículo). A exceção está no discurso de um participante que realçou relações entre saber e identidade:

Entendo por currículo como um campo de discussão em torno da prática, dos saberes. Vejo como um campo complexo, pois fala de identidade, visto que tem suas particularidades (E15).

A questão atinente à BNCC recebeu respostas diferentes, mas todas se referindo ao sentido de centralização curricular. Em síntese, tais discursos retomam que ela é uma concepção de conteúdos a serem trabalhados em todas as instituições de ensino do país. Trata-se, nessa perspectiva, de um documento que definirá o que todas as escolas deverão ensinar. Ou seja, um “currículo mínimo” de um projeto governamental para todas as escolas aderirem. Isto é, algo que pretende padronizar o ensino, ainda que nomeado nos referidos discursos de distintas formas: “parâmetros curriculares”; “Projeto Político Pedagógico padrão”; “conhecimentos essenciais” etc. Dois participantes preferiram não opinar a respeito por não se sentirem familiarizados com o assunto. Destacamos a resposta do participante E12, que também faz uma crítica à BNCC, se aproximando do debate tecido pelos pesquisadores no campo do currículo e da educação:

A Base Nacional Curricular Comum é uma tentativa de padronização do currículo, de modo que todas as regiões brasileiras tenham, obrigatoriamente, uma base curricular comum, evitando possíveis disparidades entre os sistemas educativos. Tal medida, entretanto, retira a autonomia desses sistemas na definição de seu currículo, deixando pouco espaço para a sua parte diversificada (que atende às peculiaridades da comunidade escolar) (E12).

Observa-se na significação a questão da garantia de qualidade em relação à BNCC (E9 e E5). Conforme apresentamos anteriormente, trata-se de um discurso que se hegemonizou, no qual a qualidade está ligada ao possível controle do que é ensinado (MACEDO, 2014). Com base em tal referência percebemos, no entanto, que ao considerarmos as relações de poder e a atuação no âmbito local, é perceptível tensões e que o fato de existir uma Base não é garantia alguma de qualidade, a começar pela impossibilidade de consenso a respeito do que é “qualidade da educação”. Conforme já discutido, para nós, trata-se de um significante cuja relação com os significados não é necessária, mas objeto de disputas contingenciais. Nesse sentido, compreendemos que é a condição de abertura que constitui a política, o que demanda ampliar o debate para outros elementos que vem sendo excluídos da ideia de centralização curricular nacional, por exemplo, o plano de carreira docente e políticas públicas locais, inclusive,

contemplados no último Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), mas não tão enfatizados nos debates como o currículo de caráter salvacionista e centralizador (ALVES, 2014). Trata-se, diríamos da impossibilidade de se partir de uma operação consensual a respeito do termo qualidade. Ainda assim, imaginando que atingíssemos um acordo, tal abordagem estaria submetida à abertura contextual, a qual pela via da interpretação e do jogo da diferença abriria outras possibilidades. Ademais, temos que por em discussão ainda a ideia de que por intermédio da padronização se atinge o resultado esperado tal como uma “identidade projetada” (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017). Assim, a diferença é um fator posto à margem no discurso da qualidade garantida pela BNCC, ignorada frente ao discurso da qualidade em um viés tecnicista. Arelada a essa ideia está a questão do direito, articuladas, por exemplo, nos seguintes excertos dos participantes E4 e E16:

É um documento criado pelo Ministério da Educação visando orientar em diferentes esferas educacionais (municipal, estadual e federal) o que se deve aprender. Sei que se fala muito em direitos e objetivos de aprendizagem, mas nunca estudei a fundo. (E4)
São conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm direito de ter acesso e se apropriar. (E16)

Dessa forma, o discurso da educação de qualidade é considerado relevante para os estudantes de pedagogia, assim como a noção de direito à aprendizagem. Julgamos pertinente entender os sentidos e como esse discurso se hegemoniza até mesmo para pensar quais os efeitos dele em vários âmbitos em currículo, tais como a própria educação, a formação, a identificação docente, a avaliação, o financiamento etc. que extrapolam o enfoque deste texto. Indicamos, portanto, que outros estudos possam contribuir com o debate, aprofundando a relação entre os referidos significantes. Além disso, pensamos ser relevante que os cursos de formação ampliem espaços de debates a respeito do que estamos entendendo por educação e ensino, bem como analisem os efeitos disso para o trabalho docente.

Considerações finais

O objetivo do estudo foi identificar as concepções de currículo em um curso de formação de pedagogos, salientando a negociação de sentidos no fluxo discursivo. Em especial, tal negociação se dá em torno da ideia de centralização curricular. Nesse sentido, vimos que muitos autores expõem uma argumentação contrária até mesmo ao sentido de uma “base nacional”. O que se considera comum? Comum para quem e por que buscamos um comum? Para quê definir um mínimo? Garantia de qualidade e de direitos de aprendizagem? Que conjunto de relações define o comum? O que quer dizer nacional nos dias de hoje? Todas as questões, mantêm em

aberto o debate, conduzido pelo viés problemático de uma tendência eficientista que quer se fazer hegemônica no currículo e de uma razão instrumental que visa transformar a produção de saberes na escola uma moeda de troca – uma mercadoria, tendo em vista desejos e interesses que articulam demandas sociais ligadas a setores empresariais.

Apesar dos estudantes atribuírem relevância ao currículo, este parece ainda ser entendido predominantemente no discurso como uma coisa, um objeto, um documento, um instrumento, obliterando questões relevantes do ponto de vista da educação e da docência. Na lógica economicista e instrumental, currículo se limita a uma mercadoria para atender às razões de progresso e desenvolvimento do país. Nessa discussão, a dicotomia implementação e produção curricular tende a se perpetuar quando não percebida como disputa e significação, como discurso.

Durante a pesquisa notamos que muitos participantes demonstraram desconforto quando souberam do tema, o que suspeitamos estar relacionado com o silenciamento dos que não participaram. Até mesmo a forma como muitos responderam, de maneira sucinta, leva a pensar o que os faz não se exporem nesse debate. Apesar de articularem a BNCC como uma centralização nacional, se sentem despreparados para lidar com o assunto.

Salientamos ainda que os múltiplos contextos de uma política curricular são postos para fora em uma estrutura de pensamento que se fixa na ideia de uma “grade de conteúdos” e/ou de objetivos. Assim, debater o sentido sobre os próprios estudos curriculares é uma questão que se levanta após este trabalho, em tempos em que se busca o apagamento de uma impossibilidade: a exclusão da diferença e da imprevisibilidade no ato político e na enunciação curricular, por exercício do poder.

Referências

- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma base nacional comum. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.3, p.1464-1479, out./dez., 2014.
- BALL, S. J. The policy process and the process of policy. In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD A. (orgs.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.
- _____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. **Education Reform: A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. Ética e Estética do Globalismo: Uma Perspectiva Pós-Colonial. In: BHABHA, Homi K et. al. (orgs.). **A urgência da teoria**. Lisboa: Edições tinta-da-china Lda, 2007, p. 21- 44.

_____. **Nuevas minorias, nuevos derechos**. Siglo XXI Editores, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 20/10/ 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CRAVEIRO, C.B. **Políticas curriculares para a formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FLEURI, R. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.27, n.95, p.495-520, maio/ago.2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FRANGELLA, R.. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. In: FRANGELLA, R. (org.). **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 15- 30.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/ 2003. In: MOREIRA, A. F. ; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas** (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 67- 89.

LACLAU, E. A. **Razão Populista**. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E. A.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

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

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 13- 54.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Sobre a organização e os tradutores. In: LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011b, p. 7-14.

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

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006b.

_____. Como a diferença passa do centro às margens nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.3, p.1530-1555, out./dez., 2014.

MACEDO, E.; BARREIROS, D. Pensando a diferença nos currículos. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo no Brasil e em Portugal**. Porto: Profedições, 2008, p. 15-30.

MARCHART, O. Apresentação: Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, I. P. (orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, s./ p.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, v.28, n.100, p.661-690, 2007.

RIBEIRO, W. de G. Remobilizando a pesquisa com o pós-estruturalismo: quando a diferença faz toda a diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 542- 548, set./ dez., 2016.

RIBEIRO, W. de G.; CRAVEIRO, B. C. Precisamos de uma base nacional curricular comum? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.50, p. 51-69, fev./ mai. 2017.

SÜSSEKIND, M. L. As (im) possibilidades de uma base comum nacional. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.3, p.1512-1529, out./dez., 2014.