

ICONOGRAFIA DO TEXTO POLÍTICO-CURRICULAR: produções imagético-verbais e fetiches

ICONOGRAPHY OF THE POLITICAL-CURRICULAR TEXT: verbal-visual productions and fetish

ICONOGRAFÍA DEL TEXTO POLÍTICO-CURRICULAR: producciones y Fetiches de la Imagen Verbal

Resumo: O artigo em pauta trata de como políticas de currículo e formação utilizam-se de textos imagético-verbais, apresentando-os como compreensões e orientações deontológicas, configuradas, não raro, como fetiches. A partir de uma perspectiva crítico-cultural, o presente escrito compreende os processos de fetichização a partir de *espaços / tempos / sentidos* nos quais a produção de fetiches se realiza de forma culturalmente generativa (MACEDO, 2021). Na sua especificidade, opta em compreender a fetichização nas/das políticas de currículo e formação, vinculando-a a uma abordagem crítica aos movimentos de simplificação totalizante recorrentes nessas políticas, a partir dos textos imagético-verbais que veiculam, com significativas e preocupantes ressonâncias essencialistas nas instituições educacionais. Nesses termos, os argumentos produzidos por esse artigo direcionam-se no sentido de analisar como os fetiches presentes no texto curricular-normativo e nos seus entretimentos “imagético-verbais” (BORGES, 2001; GOMES, 2004) se configuram, bem como potencializam essencialismos e “idolatrias”. (PINAR, 2014; MACEDO, 2021).

Palavras-chave: Políticas. Currículo. imagético-verbal.

Recebido em: 08/10/2022

Aceito em: 31/01/2023

Publicação em: 31/01/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i1.64420

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Roberto Sidnei Macedo

Doutor em Ciências da Educação

Professor da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

E-mail: rsmacedo@outlook.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5350-5999>

Como citar este artigo:

MACEDO, R. S. ICONOGRAFIA DE TEXTO POLÍTICO-CURRICULAR: produções imagético-verbais e fetiches. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2023. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.64420>.

Abstract: This article discusses how curriculum and training policies use verbal-visual texts, presenting them as deontic understanding and orientation, often characterized as fetish. From a critical-cultural perspective, this work comprehends the fetishizing processes from the space/time/ senses in which the production of fetish is done in a generative manner (MACEDO, 2021). In its specificity, it opts to understand fetishizing in/of curriculum and training policies from a critical approach towards movements of totalizing simplification recurrent in these policies from the verbal-visual texts that they run, with significant and worrisome essentialist resonances in education institutions. In those terms, the arguments presented by this article aim at analyzing how the fetish present in the curricular normative text and in its “verbal-visual” interconnectedness (BORGES, 2001; GOMES, 2004) is characterized as fetish, as well as potentializes essentialisms and “idolatrics”. (PINAR, 2014; MACEDO, 2021).

Keywords: Policies. Curriculum. Verbal-visual.

Resumem: El tema en cuestión, trata de cómo los currículos y las políticas de formación, utilizan la lectura de textos de *Imágenes-Verbales*, presentándolas como comprensiones y orientaciones deónticas, muchas veces configuradas y consideradas como fetiches. Desde un punto de vista crítico-cultural, el presente artículo, abarca los procesos de fetichización, desde *espacio/tiempo/sentidos*, en los que se origina la producción de fetiches, de manera culturalmente generativa (MACEDO, 2021). En su peculiaridad, opta por entender la fetichización en las/de las políticas curriculares y formativas, vinculándolas a un acercamiento crítico, con los movimientos de simplificación totalizadora, - reiterados en estas políticas -, a partir de los textos de imagen-verbal, que, se transmiten con significativas y preocupantes repercusiones esencialistas en las instituciones de educación. Con este sentido, es que los argumentos producidos a través de este trabajo, se orientan al análisis de, como se configuran los fetiches que aparecen presentes en el texto curricular-normativo, y en su entrelazada lectura de “imagen-verbal”, (BORGES, 2001; GOMES, 2004), así como, se potencializan *esencialismos* e “*idolatrías*”. (PINAR, 2014; MACEDO, 2021).

Palabras clave: Políticas. Currículos. Imagen verbal.

1 UMA CONTEXTUALIZAÇÃO INTERCRÍTICA DA FETICHIZAÇÃO NO TEXTO POLÍTICO-CURRICULAR

De uma perspectiva crítico-cultural, o presente escrito – um prolongamento diferenciado das nossas reflexões sobre o tema anteriormente publicadas. (MACEDO, 2021) - compreende os processos de fetichização a partir de *espaços/tempos/sentidos* nos quais a produção de fetiches se realiza de forma culturalmente generativa. Na sua especificidade, opta por compreender a fetichização nas/das políticas de currículo e formação a partir de uma abordagem crítica aos movimentos de simplificação totalizante recorrentes nessas políticas, com significativas e preocupantes ressonâncias essencialistas nos meios educacionais (MACEDO, 2021). Nesses termos, os argumentos aqui produzidos direcionam-se no sentido de analisar como os fetiches presentes no texto curricular-normativo se configuram como “idolatrías” (PINAR, 2014). É nesse cenário curricular que surgem, ademais, entretecimentos imagéticos-verbais que visam potencializar esse processo de idolatrização.

Não raro, o argumento curricular nesse cenário reduz suas pautas a determinados essencialismos conceituais ou metodológicos ou mesmo passa a tocar em quase tudo que acontece nas instituições educacionais como uma atualização do gosto esgarçado por uma certa regulação totalizante. Texto curricular como fetiche? Segundo Silva (1999), provavelmente. É preciso realçar ainda e de forma perplexa, que em alguns desses documentos curriculares não encontramos quase nada dos argumentos do campo curricular, a exemplo e de forma marcante, o que faz a Resolução 02/2019 do CNE, a denominada BNC-Formação, que trata das (in) tensamente contestadas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pautada na BNCC e suas orientações e movimentos formacionais.

Nesse próprio movimento encontramos a ambígua redução pedagógica da política de currículo e formação a determinados modelos ou organizadores curriculares, não raro apresentados e propostos aos professores(as), entre outros profissionais da educação de forma essencialista, sem explicitações e/ou justificativas sobre suas escolhas. De forma simplificada o documento concebido torna-se uma produção deóntica a ser pretensamente “aplicada” e, a partir da qual, referenciais e práticas devem ser “adaptados” ou “adequados”. Assim, fomos descortinando nessa itinerância questionante uma certa

motivação aguçada em compreender, por exemplo, a idolatria em relação às simplificações totalizantes e seus diversos essencialismos presentes em políticas de currículo nacionais, estaduais e municipais. (MACEDO, 2021).

Nesse veio de uma compreensão circunstancializada das atuais políticas de currículo, encontramos interessados mais uma vez numa conversa que tivemos com o professor Tomaz Tadeu da Silva a partir da leitura da sua obra *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular* (SILVA, 1999). Daí adveio outra indagação mais ampliada e de significativo teor provocativo: de fato o currículo como política tornou-se um fetiche em si? Começamos então a garimpar possibilidades compreensivas nesse sentido. “Fechou-se” assim um certo ciclo nascente de *insights* e de interesses em caminhar ao encontro de uma certa dilatação elucidativa sobre nossos questionamentos referentes às simplificações totalizantes e aos essencialismos das questões e pautas curriculares-formativas. Acabamos compreendendo nesse contexto, o *fetiche como um ato de currículo político-generativo* (MACEDO, 2013; 2021). A partir desse movimento, revisitamos a obra de Silva (1999), bem como rememoramos a significativa amplitude multirreferencializada com a qual o autor trabalha o fetiche, a fetichização e as suas ressonâncias nas questões do currículo, num certo ir vir do seu inquieto e “lúdico” pensamento crítico-cultural, através de um diálogo fecundo com os pensares de Freud e Marx. Começava a configurar-se nesse *tempo/espço* o nosso interesse pelo fetiche como um *analisador* de políticas de currículo e formação. Nesse mesmo veio dialógico, nos inspiramos de forma mobilizada em Lévi-Strauss, quando falava aos seus estudantes que o fetiche era bom para se pensar culturalmente. A propósito, Silva (1999, p. 73) nos indaga: “Não seria o fetiche bom também para pensar o currículo e a pedagogia?”.

No que se refere à crítica cultural de viés pós-estrutural, o fetiche é *modo de fazer* (SILVA, 1999). Assim, da perspectiva da crítica ao iluminismo, o fetiche na crítica cultural pós-estrutural sai, pois, do escopo de uma visão que o coloca sempre no lugar negativo da perversão, do desvio e da ilusão. A proposta é que a cultura seja também pensada através da fetichização. Que o fetiche seja uma metáfora fecunda, boa para pensar as dinâmicas culturais, evitando um certo viés construcionista que quer desfeticizar o mundo, numa espécie de exercício da crítica epistemológica politicamente correta do fetiche, como se a fetichização não fizesse parte também das ciências sociais e não criasse mundos sociais e culturais como a ciência, por exemplo.

A partir desse contexto de questionamentos e argumentos, optamos a partir do escopo da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo e sua dinâmica *intercrítica* (MACEDO, 2016; 2021; ATLAN, 1993) em pensar o fetiche numa dinâmica ontológica, epistemológica, cultural e política, constituída por *etnométodos* culturalmente generativos. Dessa perspectiva etnoconstitutiva, o fetiche é um modo de *pensar/fazer* cotidiano, que sendo constitutivo de realidades, institui sentidos indexicalizados às dinâmicas culturais do seu contexto de produção. Seus etnométodos, para todos os seus fins práticos, produzem encantos, seduções, assombrações, bem como descritibilidades, inteligibilidades, analisabilidades, reflexibilidades, sistematicidades, implicações e sobreimplicações, como nos inspira, em parte, a etnometodologia de Garfinkel (1976), assim como a Análise Institucional Francesa no que se refere às duas últimas categorias citadas. Assim, a partir da compreensão da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (MACEDO, 2016) fetiche é *ato de currículo* culturalmente produzido e, como todo *ato de currículo*, é produção e experiência cultural valorada, perspectival, portanto. (MOREIRA, 1995; MACEDO, 2016; 2021).

Surge nesse contexto a partir da ascensão essencialista da BNCC, o já criticado reino mágico / fetichizado das *competências* como uma concepção educacional e como um organizador curricular-formativa totalizante. (PERRENOUD, 2000; FREITAS, 2002; RAMOS, 2002; TOMASI, 2004; MACEDO, 2021).

Como forma de simplificação, percebe-se, ademais, como a apropriação das teorias que tratam de organizadores curriculares chegam de forma deontica aos cenários educacionais e à formação de professores(as). Por exemplo, na BNCC (BRASIL, 2018a) e suas recomendações veiculadas pelo Programa ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b), assim como as diretrizes de formação da BNC-Formação (BRASIL, 2019) e o denominado “Novo Ensino Médio” e seus fetiches libertários vinculados à lógica formacional ilusória da criação dos “Itinerários Formativos”. Nessas políticas as competências são dissolvidas no instrumentalismo do desenvolvimento de habilidades.

Observa-se que o fetiche que simplifica e totaliza se impõe, promete, regula e aponta para resultados esperados. Ademais, ao criar essencialismos identitários, tende ao discurso do purismo sociotécnico em termos de política de currículo e formação, visto que trabalha intensamente para produzir “idolatrias” como nos explicita Pinar (2014) e Macedo (2021). De forma deôntica, como vimos realçando, aponta os métodos que levarão aos resultados prometidos pelos ditames da política. Como uma concepção funcionalista de currículo e de política de currículo e formação, perspectivam gestores(as), professores(as), coordenadores(as) e estudantes como se fossem “idiotas culturais” das questões curriculares e formacionais, porquanto desprezam suas diversas e importantes experiências, conquistas e protagonismos nesses campos e seus entretencimentos. Inspirada na Etnometodologia de Garfinkel (1976), essa é uma crítica aguda realizada pela Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (MACEDO, 2016; 2021), principalmente dirigida aos modos – *etnométodos*¹ - funcionalistas de se perceber a organização e a dinâmica curricular-formacional, que, em geral, apontam, para a “aplicação”, a “adaptação” e a “adequação” curricular.

Nos termos da fetichização que essencializa e totaliza, currículos e propostas formacionais por competências, por exemplo, pretendem-se um *fetiche-panaceia* (MACEDO, 2021), com significativas ressonâncias excludentes, porquanto questões vinculadas à diferença e a diversidade estão, em geral, ausentes; não cabem, portanto, como pauta curricular e proposta formacional. Assim, em documentos como a Resolução CNE 02/2019, a denominada BNC-Formação, a concepção de formação de professores(as) é reduzida a dispositivos de mediação pedagógica. Instrumentalista, está longe de pensar tanto a formação docente vinculada às diversas dinâmicas do trabalho e da profissionalização, suas lutas e histórias de vida, quanto às dinâmicas propositivas das entidades que historicamente os/as representam. Ademais, formação no sentido amplo e plural, ou seja, como pauta sociotécnica, ontológica, epistemológica, ética, política, estética e cultural, como experiência irreduzível, acontecimental e laboral, torna-se ausência. (MACEDO, 2021)

2 TEXTO IMAGÉTICO-VERBAL² E FETICHES: UMA ICONOGRAFIA³ DA POLÍTICA DE CURRÍCULO

Nessa secção nos empenhamos em construir uma iconografia etnometodológica de imagens veiculadas pelos documentos relacionados à Base Nacional Comum Curricular, entre outras políticas vinculadas às suas orientações, como forma de compreendermos os apelos fetichizantes da política de currículo, da perspectiva de uma crítica cultural, como já explicitamos. Nesses termos, partimos da compreensão de que os fetiches configuram-se através de *etnométodos*, ou seja, instituem-se através das suas *descritibilidades, flexibilidades, inteligibilidades, analisibilidades e sistematicidades*, “permitindo”, com isso, compreensões de como essas políticas produzem e apresentam sentidos através das suas emergências imagético-verbais. Com essa atenção aguçada, começamos a perceber pistas sobre a possibilidade de que as políticas de currículo veiculavam com certa profusão produções imagético-verbais

1 Conceito caro à etnometodologia, *etnométodos* são compreendidos por Garfinkel (1976) como os modos, os jeitos que, para todos os fins práticas, as pessoas atualizam visando compreender e produzir realidades. Nesses termos, criam *descritibilidades, inteligibilidades, analisibilidades, flexibilidades e sistematicidades* próprias.

2 Textos imagético-verbais inserem-se em uma “nova conjuntura linguística em que se dá a articulação entre duas formas de linguagem in(ter)dependentes (verbal e imagética), que se complementam e se fundem formando um tipo especial de linguagem e de texto. O novo texto não é puramente verbal nem totalmente imagético; é uma produção híbrida em que as duas formas de linguagem se interpenetram e se constituem mutuamente. Mais que uma simples soma de formas linguísticas, o texto imagético-verbal forma um todo linguístico complexo. Trata-se de um texto que deve ser lido como um todo visual resultante de uma complexa relação de articulação entre dois canais linguísticos: o visual e o verbal. Esse fato permite ampliar as possibilidades de encaminhamento da mensagem e perspectivas de recepção por parte dos destinatários nos processos de produção de sentido”. (BORGES, 2001; GOMES, 2004).

3 A iconografia como concepção caracteriza-se como estudos e pesquisas da produção visual de símbolos e imagens. Pode ser caracterizada também como um conjunto de imagens presentes numa obra, num determinado texto. A polissemia da sua apropriação, principalmente no campo da história da arte, pode ir do interesse sobre a origem e a formação das imagens ao conteúdo estético e intelectual dessas produções. No caso desse trabalho, opta-se em produzir um conjunto de compreensões de viés crítico tomando como foco os *etnométodos* imagético-verbais com os quais os produtores dos textos apresentam políticas de currículo e formação, formuladas pela e a partir da Base Nacional Comum Curricular.

fetichizantes, envolvendo pautas curriculares das quais tratam. A seguir apresentamos um conjunto significativo dessas produções imagético-verbais, tomando como critério a importância dos documentos através dos quais são veiculados e os níveis de saturação das veiculações nos diversos documentos vinculados às recentes políticas de currículo e formação.

Figura 1 –Logo principal da BNCC



Fonte: Em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (2018c). Acesso em agosto de 2021.

Vê-se na imagem acima, uma das *logo* principais e mais veiculadas pelos documentos que se referem à BNCC, contendo uma apropriação de uma expressão comumente encontrada nas recomendações de pais e famílias para jovens estudantes sobre a importância da educação como “base para vida”. Ao mesmo tempo a composição imagética-verbal em pauta induz o sentido de que a educação e a formação devem fundamentalmente pautar-se na Base Nacional Comum Curricular, uma das expressões deônticas das suas orientações curriculares e formacionais fetichizadas. Evidencia-se uma superposição de blocos que aponta para um significado de acúmulo do já instituído, numa alusão ambígua a um processo de construção contínua. Essa é uma forma que se repete em todas as *logos* veiculadas pela BNCC e suas diferenciações, com poucas variações na sua apresentação predominante. Muda-se apenas alguns detalhes referentes ao jogo de cores e de formas secundárias vinculadas ao que é predominante, ou seja, blocos que se encaixam afeitos ao acúmulo, apontando para o sentido de progresso linear. Essa lógica constitutiva imagética se apresenta como um sentido totalizante, porquanto vai subsumir todas as diferenciações imagéticas da BNCC.

Acrescente-se, que na medida em que fomos abrindo os ângulos da *logo* em referência, percebemos que a imagem era composta de duas camadas que compõem os blocos agrupados, uma camada externa em cores transparentes que permitia vermos um outro conjunto de blocos internos no mesmo formato, entretanto, configurados de forma a percebê-los como a base de uma construção consistente, um sustentáculo rígido formatando a edificação da figura.

Nesses termos, linearização, adaptação, acúmulo, alinhamento, hierarquização, construção como fundamento, emergem como lógicas imagéticas realçadas, relativizadas ou escamoteadas, veiculadas por discursos de flexibilização. Intencionais? Muito provavelmente. Jogos fetichizantes da oficialidade educacional dos nossos tempos? É o que temos no momento em termos de política oficial de currículo e formação.

Nossa síntese é que esses textos criações-imagético-verbais realçam apelos fetichizantes tomando como análise o jogo de sentidos que produzem, com o objetivo de referendar uma política que tem como pretensão a funcionalidade de uma Base Nacional Comum Curricular.

Figura 2 – Logo da BNCC

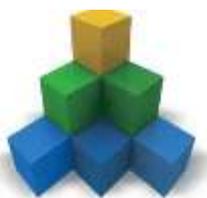


Fonte: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/aplicativo-sobre-bncc-alcanca-mais-de-10-mil-downloads> (2018d). Acesso em agosto de 2021.

Nessa outra imagem a logo da Base Nacional Comum Curricular é apresentada através de uma lupa

estilizada. Aparece nessa produção o intuito de veicular o nível de alcance pretendido e configurado pelo marketing da BNCC no que se refere aos seus grandiloquentes projetos e propostas curriculares-formativas, com um discretíssimo e quase invisível apelo escrito na logo referindo-se à necessidade da BNCC ser consultada. Nesses termos, a grande promessa é que educadores poderão, através dessa política de currículo, enxergar muito mais, compreender e fazer o que possivelmente ainda não viram ou não sabem. Perceber detalhes e propor com mais amplitude, regular com mais efetividade. A lupa jogaria luzes forjadas por um conjunto de formadores de políticas do CNE-MEC em toda Educação Básica brasileira, num desejo de clara perspectiva essencial e excessivamente iluminista. Esse é um dos fetiches que se prolonga ao longo das políticas educacionais brasileiras, ou seja, a intenção de construir *proposições totais*. Não sabem, ou não querem admitir que um mundo totalmente iluminado seria insuportável, como nos coloca a abordagem frankfurtiana de Theodor Adorno nas suas críticas aos excessos iluministas. Não entendem ou não se convencem que *totalidade é não verdade* (MORIN, 1992). Dá-se aqui o que nesse texto denominamos de *fetichismo-panaceia* das políticas de currículo. Essa é uma perspectiva que permeia direta ou indiretamente as políticas de currículo e formação que nos tempos presentes transformam-se em cenário de luta para educadoras(es) progressistas inspiradas nos seus desafios e nas suas proposições curriculares e formativas de viés emancipacionista. Faz-se necessário frisar ainda, que a lupa da BNCC não pode alcançar a complexidade movente e a diversidade das questões curriculares e formativas, por mais que pretenda.

Figura 3 – Logo da BNCC



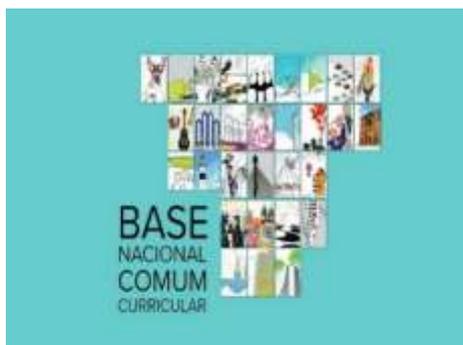
Fonte: <https://www.cranium.com.br/como-funciona-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/> (2018e). Acesso em agosto de 2021.

Temos acima uma outra logo da BNCC simbolizando o lema das políticas educacionais do MEC pautado no abstrato lema do “Direito ao Desenvolvimento e à Aprendizagem”. Tenta-se veicular como funciona a Base Nacional Comum Curricular com suas superposições de bases, em forma realçadamente piramidal. Aprendizagem e formação são aqui representadas como acúmulos progressivos, lineares, não-relacionais, separados por marcos delimitados por superfícies que se tocam, mas que também separam blocos empilhados em suas posições e cores. Repete-se nesse cenário imagético uma lógica cartesiana de pensar a educação afeita a fragmentações não comunicantes e a uma perspectiva funcionalista e hierarquizante de currículo. Dispositivos flexíveis, transversais, conexões, interatividade, transingularidades, entretecimentos, rizomas etc., são possibilidades curriculares fora de propósito. Vê-se predominar uma arquitetura feita de maneira a não pleitear movimentos espiralados, mas blocos que apontam para empilhamentos através de superfícies lineares sustentadas. Um anacronismo epistemológico curricular-formativo que teima em atualizar as perspectivas curriculares bobittianas⁴ do início do século passado, vinculadas às também anacrônicas visões tecnicistas e quantofrênicas de currículo.

Estaria aqui representado um “ato falho” que atualiza a pirâmide da excludente educação brasileira? Ou será essa uma *reprodução perfeita* dos(as) que conceberam a BNCC e seus tentáculos? Entendemos que todas essas questões nos levam a reflexões plausíveis nesse contexto de políticas de currículo no qual o instrumentalismo ainda é uma perspectiva creditada pelos tecnicistas de plantão.

⁴ Franklin Bobbitt é considerado o fundador do currículo moderno a partir dos seus estudos do início do século XX nos Estados Unidos. Movido pelo desenvolvimentismo industrial estadunidense esse autor concebia o currículo como fato. Junto com Ralph Tyler é considerado um dos precursores do instrumentalismo curricular.

Figura 4 – Material de divulgação da BNCC



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/11721/a-bncc-e-o-paradoxo-da-universidade-diante-da-urgencia-da-educacao> (2018f). Acesso em 13/07/2022

Nessa outra veiculação imagética do que a BNCC e suas bifurcações pretendem, vê-se como uma certa diversidade simbólica brasileira é apresentada dentro de uma representação do mapa do Brasil, na qual o texto verbal fica em destaque e ganha expressividade em detrimento das representações da diversidade expressa e organizada através de pequenos quadros pouco visíveis em forma de um mosaico que na sua totalidade pretende compor o mapa do país. Novamente a grandiloquência imagético-verbal tem o papel de fetichizar a política de currículo através de um imaginário que pretende subsumir a diversidade e a diferença e reduzi-la a uma proposição do tipo *fetichismo-panaceia*.

Figura 5 – Material gráfico do Movimento pela Base



Fonte: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-em-profundidade/> (2019a). Acesso em 13/07/2022

Nessa produção imagético-verbal vê-se que um forte faixo de luz amarela projeta-se para o alto e sobre um mapa do Brasil diminuto. Percebe-se com destaque mais expressivo o chamado para o “Movimento pela Base”. Com mobilização ampla e potente, esse movimento tenta congrega instituições de estado, coletivos e fundações privadas para ampliar a política e suas ressonâncias em todo país. O desejo fetichizado de totalização mais uma vez mostra sua grandiloquência. Com um certo desprezo pela diversidade e a diferença que emerge em todos os textos da BNCC ou vinculados a ela, o fetichismo pela totalização nacional predomina. A política curricular anuncia um movimento curricular que, em realidade é para si própria, para os seus ditames de unificação através de um certo consenso que se quer resignado, este é mais um *etnométodo* imagético-verbal que tem como objetivo reforçar essa política de currículo e seus fetiches excessivamente iluministas, assim como as “*idolatrias*” (PINAR, 2014; MACEDO, 2021) que a sustenta.

Figura 6 – Logo da BNCC e do Novo Ensino Médio



Fonte: <https://avate.pr3.uerj.br/course/index.php?categoryid=21> (2019b). Acesso: julho de 2022.

Com longevas inadequações abstracionistas e excludentes que não param de gastar verbas públicas e produzir engajamentos enganosos; com propostas curriculares que não pleiteiam uma maioria representada por quem mais precisa da Educação Básica pública, a produção imagético-verbal em pauta fetichiza o denominado “Novo Ensino Médio” subsumindo-o aos ditames da BNCC. Elegendo como seu fetiche mor através das suas formas e cores, os denominados “Itinerários Formativos”, a produção imagético-verbal se esmera em (re)estilizar os blocos superpostos da BNCC, agora formando um certo caminho a ser seguido pelos estudantes, representados, suposta e discretamente por dois blocos bem próximos, um *verde* e um *amarelo*, que estão a percorrer este caminho traçado, apontado para um certo lugar altaneiro. Temos aqui a perspectiva de itinerário como a física newtoniana compreendia: um corpo deslocando-se de um ponto a outro através do seu percurso, do seu itinerário, da sua trilha, do seu caminho. Nesse caso desaparece a caminhada, a itinerância criada e as consequentes diferenciações a serem produzidas. Aqui, a ideia de itinerário no “Novo Ensino Médio” produz nos seus textos uma clara e insuperável inconsistência e contradição. Ou seja, promete uma liberdade formacional “a ser construída”, sem oferecer as mínimas e honestas condições para sua efetivação pelo estudante da Escola Básica pública. Nesses termos, o imagético-verbal aqui analisado trai a promessa porquanto representa a linearidade instituída e produz fidelidade com o irrealizável: a liberdade e a autogestão das itinerâncias formacionais com condições educacionais concretas e socialmente referenciadas.

POR CONCLUIR

A partir dos nossos argumentos curriculares e formacionais crítico-etnoconstitutivos, concluímos que fetiches e seus etnométodos como um ato e um analisador curriculante (MACEDO, 2021), são importantes para compreendermos o movimento propositivo das atuais totalizantes e excludentes políticas de currículo e formação oficiais, assim como as estratégias fetichizantes reducionistas que produzem. Nas especificidades das nossas preocupações aqui descritas e discutidas, realçamos como fetiches produzidos pelo texto imagético-verbal criam diretrizes essencialistas, apresentadas não raro como panaceias-fetiches (MACEDO, 2021). Compreendemos ademais, que a intercrítica textual e a iconografia imagético-verbal aqui construídas podem contribuir para que os movimentos de reexistência curricular possam potencializar suas ações em direção a (re)conquista de avanços a serem realizados nos campos das políticas de currículo e formação.

As com-versações curriculantes, formacionais e intercríticas aqui desenvolvidas, fazem parte de um conjunto de argumentos que no momento enfrentam de forma generativa e propositiva políticas de currículo e formação pautadas na idolatria de essencialismos e instrumentalismos, que se fetichizam na busca de modos de regulação ampliados, ao mesmo tempo em que tentam destruir conquistas progressistas que vinculam a formação à construção de autorizações emancipacionistas, articulada à valoração do trabalho docente e da escola como instituição socialmente referendada. É nesses termos que se esmeram em edificar nas políticas de currículo e formação, de forma tentacular, seus fetiches-panaceias.

REFERÊNCIAS

ATLAN, Henri. **Com razão e sem ela. Intercrítica da ciência e do mito.** Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada em nível superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica - (BNC-Formação).** Resolução CNE 02/2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso: agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - (BNCC).** Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso: agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - (ProBNCC). **Portaria n. 331**, de 5 de abril de 2018. Brasília, 2018b. Disponível em: http://phpbJEN9S_5acba4bfbdf8.pdf Acesso: agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Logo BNCC.** Brasília: 2018c: Figura 1 – Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: agosto de 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Logo BNCC**. Brasília: 2018d: Figura 2 – Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: de 2021.
- BRASIL Ministério da Educação. **Logo BNCC**. Brasília: 2018e: Figura 3: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: agosto de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Logo BNCC**. Brasília: 2018f: Figura 4. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: julho de 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Logo BNCC**. Brasília: 2019a: Figura 5. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-em-profundidade/> Acesso: julho de 2022.
- Ministério da Educação. **Logo BNCC**. Brasília: 2019b: Figura 6. Disponível em: <https://avate.pr3.uerj.br/course/index.php?categoryid=21>. Acesso em julho de 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnismo e formação do educador. In: Alves, Nilda. (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2002, p 89-102.
- GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodologie**. New Jersey: Prentice Hall, 1976.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 7ª Edição, 2ª reimpressão, 2021.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2016.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Políticas de Currículo, formação e Fetiche: a propósito de príncipes, simplificações e idolatrias. **Revista Currículo sem Fronteiras**. Vol. 21, n. 3, set./dez. 2021, p. 1028-1042
- MOREIRA; Antônio Flávio; SILVA, Tomaz T. (Org.) **O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MORIN, Edgar. **Introduction à la pensée complexe**. Communication et complexité. Paris: ESF Éditeur, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- PINAR, William F. **Quem é William Pinar?** Entrevistas com Maria Luisa Sússekind. Petrópolis: DP et Alii, 2014.
- RAMOS, Marise. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. da. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TOMASI, Antônio. **Da competência à qualificação**. Campinas: Papyrus, 2004.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).