

## UTOPIAS E REGULAÇÕES DE UMA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: projeções ficcionais para juventudes ideais<sup>1</sup>

UTOPIAS Y REGULACIONES DE UNA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR: proyecciones  
ficciones para la juventud ideal

William de Goes Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto trata dos sentidos postos em disputa pela Base Nacional Curricular Comum, a qual projeta identificações (discente e docente) a partir de objetivos de aprendizagem/ de competências e habilidades preestabelecidas. Discute, portanto, as operações saber-poder que estão em um jogo no qual se restringe a educação ao reconhecimento do já dado, suposto como patrimônio cultural essencial para todos. O projeto de educação básica reinscreve processos complexos de hibridização com discursos variados, visando adesão em múltiplos contextos, com fragmentos que vão desde o *progressivismo* à *teoria crítica*, submetidos pela reedição de um viés instrumental. Nesse sentido, a diferença é posta à margem pelo instituído no qual o *jovem* precisa se adequar. Já com relação aos efeitos na escolarização, a autoavaliação, a responsabilização e a cobrança recaem sobre os indivíduos, exigindo deles uma adequação constante como garantia de empregabilidade em um mundo produtivo sempre em mudança. Parece não haver novidades, mas a pesquisa talvez nos permita perceber e explorar um pouco mais o projeto moralizador que está em curso.

**Palavras-chave:** currículo; Base Nacional Curricular Comum; juventude; diferença.

**Resumen:** Este texto trata de los sentidos puestos en disputa por la Base Nacional Curricular Común, la cual proyecta identificaciones (discente y docente) a partir de objetivos de aprendizaje / de competencias y habilidades preestablecidas. Discute, por lo tanto, las operaciones saber-poder que están en un juego en el que se restringe la educación al reconocimiento del ya dado, supuesto como patrimonio cultural esencial para todos. El proyecto de educación básica reinscribe procesos complejos de hibridación con discursos variados, visando adhesión en múltiples contextos, con fragmentos que van desde *el progresivismo* a *la teoría crítica*, sometidos por la reedición de un sesgo instrumental. En ese sentido, la diferencia es puesta al margen por el instituido en el cual el joven necesita adecuarse. En cuanto a los efectos en la escolarización, la autoevaluación, la responsabilización y el cobro recaen sobre los individuos, exigiendo de ellos una adecuación constante como garantía de empleabilidad en un mundo productivo siempre cambiante. Parece que no hay novedades, pero la investigación tal vez nos permita percibir y explorar un poco más el proyecto moralizador que está en curso.

**Palabras clave:** currículo; Base Nacional Curricular Común; la juventud; diferencia.

### 1 INTRODUÇÃO

Variados discursos no âmbito político têm destacado o suposto caráter de necessidade de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017), como se tratasse de um instrumento indispensável para que se possa garantir a qualidade da educação e os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros. Como sugerem os pesquisadores anteriormente citados, não se costuma questionar o caráter de inexorabilidade na produção da política curricular, mas sim *um* ou *outro* elemento do processo. Macedo (2014) também levanta a questão quando salienta as novas formas de sociabilidade público-privadas que estão em jogo, bem como o traço comum da defesa-crença curricular reificada, a qual a pesquisadora procura desconstruir, ressaltando que a

<sup>1</sup> Versão preliminar deste trabalho foi publicado nos Anais do IX Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias (Rio de Janeiro, 2017) com o seguinte nome: “Entre utopias e projeções regulatórias: Base Nacional Comum Curricular e sentidos de juventude”.

<sup>2</sup> Doutor em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense. E-mail: [williamgribeiro@gmail.com](mailto:williamgribeiro@gmail.com). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>>

educação vem sendo subsumida a ensino.

A respeito do “ar de novidade” em torno da BNCC, distintos autores já afirmaram o contrário (ALVES, 2014; RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017). No caso de Alves (*op. cit.*), tal questão obscurece o movimento de lutas dos profissionais de educação, bem como outros sentidos para “Base”, os quais incluem a valorização docente e os planos de carreira. Já Ribeiro e Craveiro (*op. cit.*) problematizam a necessidade de uma BNCC, argumentando em defesa da descentralização curricular e da abertura de sentidos de Base e de formação docente. Considerando tais aspectos nem sempre expostos, trata-se de uma perspectiva reeditada em distintos contextos, a qual remonta a uma antiga discussão no Brasil, esta se reiterando com força a partir do debate do novo Plano Nacional de Educação (PNE -2014) (BRASIL, 2014). “Sob nova direção” (FREITAS, 2016), a definição de uma BNCC tem sido reforçada, anunciando antigas e novas disputas (após o golpe de governo em 2016, desdobrando-se em uma reorganização de acordos e demandas). De uma maneira geral, todavia, distintas articulações políticas continuam defendendo a ideia, argumentando que se trata de uma concretização inevitável para o país, mobilizando acordos e abordagens em processos de hibridização (MACEDO, 2016).

Segundo Cunha e Lopes (2017), em torno do nome BNCC apostas favoráveis à política em curso permanecem sendo produzidas, em redes nacional e internacional, produzindo determinados sentidos de currículo. Estes dependentes de um documento organizador e centralizador *para todos*. Esta direção é proposta pelo Movimento pela Base<sup>3</sup>, por exemplo, bem como por poderosos empresários e grupos articulados por intermédio de uma política educacional global<sup>4</sup> que apoiam tal reforma curricular, conforme analisa Ball (2014). É o caso de representantes de grandes fundações filantrópicas, como Lemann e Estudar, os quais visam disseminar para todos os jovens do país uma cultura de excelência e de competitividade<sup>5</sup> (RIBEIRO e RONNIELE-AZEVEDO, 2017). Segundo os referidos autores, por intermédio de novas filantropias, tal como salienta Ball (*op.cit.*) (em que se afirma oferecer recurso, mas se exige retorno), a relação público-privada abre novas brechas para a educação como um grande negócio.

Nesse âmbito, indubitavelmente, inúmeras diferenças podem ser percebidas no jogo político como tendências e abordagens, acordos e tradições iterados (LOPES e MACEDO, 2011), pondo em disputa distintas finalidades educacionais (está claro que não se confunde uma abordagem que visa favorecimento de propostas gerencialistas segundo padrões privatistas com proposições de cunho crítico-emancipatório nas quais a centralização curricular pode não ser a princípio abandonada). Cumpre destacar ainda o debate em aberto que os processos de hibridização teórico-metodológicos põem em ação no campo do currículo. No entanto, entre distintas posições reiteradas nas argumentações, parte dos pesquisadores em educação também defende um instrumento normativo para o país (MACEDO, 2016, 2017). Nesse sentido, podemos encontrar a justificação de que o Brasil precisa de uma BNCC (não esta, mas outra), elaborada e produzida de outra maneira (mais democrática). O que a autora realça, nos trabalhos anteriormente citados, porém, é que abordagens distintas podem reforçar – de certa forma - um viés instrumental na medida em que, a despeito da diferença, projetam teleologicamente identificações via educação (subsumida a ensino), enfraquecendo sua dimensão intersubjetiva e complexa. Nesse sentido, “em uma política da diferença” (MACEDO, 2006a, 2006b), entendo que, embora as propostas não sejam as mesmas, cumpre desconstruí-las quando fixam sujeitos e sentidos e justificam a centralização curricular através de uma necessidade de mudanças e de resolução de problemas supostamente dadas e para todos; também quando reiteram a crença no preenchimento de lacunas que o documento irá supostamente atender, como se “a realidade” estivesse dada e generalizada; visam, assim, garantir, ainda que não exclusivamente através disto, a qualidade da

<sup>3</sup> Cf. <http://movimentopelabase.org.br/>.

<sup>4</sup> O pesquisador citado destaca as novas formas de se fazer política em um mundo global, demandando também novos olhares e formas de se pensar e de se fazer a pesquisa em educação. Ressalta que o neoliberalismo é sobre “dinheiro e mentes” e que é preciso compreender a maneira como ideias ligadas ao mercado circulam, penetram e ditam as regras hoje no setor público, transformando a educação em negócio e os sujeitos-sujeitados em empreendedores.

<sup>5</sup> Lideram tais fundações alguns dos principais empresários do país, como: Jorge Paulo Lemann, Marcell Telles e Beto Sicupira.

*educação, a igualdade e/ ou equidade, os direitos, “fechando” o debate.*

Tais propostas, como rastros de sentido, parecem ignorar um volume de pesquisas em currículo no Brasil e no mundo, bem como a produção de estudos, debates e encontros ligados ao Grupo de Trabalho (GT 12) de Currículo da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) e à Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Quiçá porque, em linhas gerais, o caráter dogmático e antidemocrático da ideia de mais um documento curricular normativo é posto em discussão. Não se trata apenas desta Base, afirmada sob o nome de BNCC, mas de qualquer tentativa nacional-normatizadora para o currículo, a qual busque imobilizar a discussão. Questionam distintos autores, por exemplo, (ALVES, 2014; CUNHA e LOPES, 2017; MACEDO, 2014, 2015, 2016, 2017; RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017; RIBEIRO e RONNIELE-AZEVEDO, 2017), a respeito desta prioridade, salientando o caráter político que busca excluir o imponderável da relação educacional.

Tendo em vista o volume destes trabalhos, uma BNCC não só é desnecessária, mas um gasto avolumado de dinheiro público, o qual poderia estar sendo utilizado para atendimento de distintas demandas educacionais do país, sem contar que contribui com uma rede que cada vez mais parece interligar instituições público-privadas, borrando fronteiras e possibilitando a circulação de ideias ligadas ao mundo do empreendedorismo, do mercado, da produtividade, do desempenho, da competência, da liderança (BALL, 2014; MACEDO, 2014; RIBEIRO e AZEVEDO-LOPES, 2017). Tais processos de significação, de maneira difusa e reiterada, geram instrumentos autorreguláveis em torno das regras de uma política educacional global.

Ademais, denunciam o volume de estudos que se trata de uma imposição às diferenças, cerceando, coagindo, produzindo regulação e sentidos retroativos no que tange a abordagens ligadas a movimentos sociais, negros, indígenas, mulheres, lutas ambientais, dentre outras. Uma BNCC tomada como documento normativo atrelado a uma política de desempenho-como-solução deixa obscura inúmeras questões importantes que permanecem em segundo plano, tais como: valorização docente, planos de carreira dos professores e condições de trabalho dos profissionais ligados à educação etc. Uma síntese de alguns elementos críticos está organizada em um documento, uma carta-manifesto, em que a entidade acadêmica se pronunciou a respeito (ANPEd, 2016). Em tal articulação, os autores se manifestam contrários à produção de mais um documento que tenha a pretensão de uma centralização curricular nacional, expondo estes e outros problemas.

Nesse contexto amplo de debates explicitados neste texto sem a pretensão de esgotá-los, estão em jogo distintas finalidades educacionais que disputam o *currículo*. Está claro (e muito já foi dito a respeito) o caráter político da disputa curricular, que não há uma identidade essencial, mas que se trata de uma luta por uma produção contextual de sentido - uma política cultural, a qual se (des) constrói acordos em torno de processos educacionais considerados relevantes (CUNHA e LOPES, 2017; LOPES e MACEDO, 2011; MACEDO, 2006a, 2006b; RIBEIRO, 2016, 2017; RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017). Desse modo, a BNCC não possui uma essência ou fundamento último. Ou seja, não se trata de entender o *que ela é*; mas, em “um mapa” de referência discursivo e pós-estrutural, interessa entender o *que se engendra* a partir da centralização curricular, como efeito de relações de poder (em nome dela). Ou seja, destaco na pesquisa perspectivas que se articulam através de uma ideia que parece tão convincente para distintos atores políticos (*conservadores, liberais, críticos*). Alguns parecem acreditar “em salvação” após a concretização deste documento, senão deste, de outro cujo teor coadune com o universo de significação aderido. Para o Movimento pela Base, por exemplo, estamos vivendo um momento histórico<sup>6</sup>, ignorando os problemas que uma política como esta ocasionou internacionalmente, os quais fizeram com que até mesmo liberais e sujeitos ligados a este movimento centralizador mudassem de opinião<sup>7</sup>. Portanto, como pode ser possível que um volume de discursos, veiculados a governos e

<sup>6</sup> Cf. <http://movimentopelabase.org.br/>.

<sup>7</sup> Como argumenta Elizabeth Macedo na 5ª Audiência Pública BNCC, em Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xuH7drMogsg>. Acesso em: 28/09/2017.

grupos políticos tão distintos, reitere uma mesma ideia de inexorabilidade da BNCC?

Neste trabalho, não se defende uma via única e respostas peremptórias, mas uma aposta que se faz a partir de um referencial que não visa uma teleologia, não parte de ontologias e nem toma como pressupostos fundamentos últimos. De outro modo, me ocupo com a (im) possibilidade de inferir a respeito de discursos articulados pelas versões do referido documento, produzidas em distintos momentos e governos. O argumento é que alguns elementos comuns podem ser destacados, a despeito das distintas versões, a começar pela ideia de que uma BNCC é necessária<sup>8</sup>. Ademais, as diferentes propostas parecem apontar para projetos (utópicos e idealistas) para *a juventude*. Os mencionados textos apontam projeções e identificações juvenis desejáveis. Em outras palavras, trata-se de um projeto de formação básica através do qual se almeja produzir e regular a diferença com determinados *modos de ser jovem* que se espera produzir. Se a relação público-privada está cada vez mais íntima, tais modos dialogam como o ideal empreendedor e competitivo.

Para compor a argumentação, nos limites deste texto, espero trazer à baila alguns sentidos que estão sendo articulados na política curricular em discussão, salientando as relações discursivas e a crença salvacionista via BNCC, a qual se espera garantir os direitos de aprendizagem tomados como dados. Este texto aponta o caráter reificado desta perspectiva de aprendizagem, isto é: coisificada, estática, nacional, unificada, comum, mínima, a que todos (quem?) terão oportunidade de acessar, a qual restringe educação ao ensino de algo suposto como estabelecido. Nessa direção, este trabalho destaca possíveis efeitos deste cenário colonizador nas perspectivas de currículo e de diferença. Finalizo esta proposta com algumas considerações que considero relevantes para serem mais debatidas e exploradas.

## 2 A BASE É A BASE

Esta seção analisa a primeira versão do documento, ressaltando o discurso que se articula por meio de áreas disciplinares, do pedagógico e do debate político em torno da diversidade, nesta política curricular centralizadora. Dossiês, artigos e outros textos já discutiram os processos excludentes e regulatórios de qualquer ideia de Base compreendida como BNCC, cujo caráter supostamente necessário tem sido desconstruído e/ou questionado (MACEDO, 2014, 2015; RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017). Não pretendo retomar toda a discussão, mas traçar uma linha de argumentação que explicita os sentidos em disputa – entendo-os como parte relevante de um projeto de formação básica discente<sup>9</sup>.

O referido documento vem sendo produzido - até a homologação da última versão, no governo de Michel Temer<sup>10</sup> - sob o argumento de que se trata de um instrumento indispensável, seja para atingir a qualidade da educação, seja para cumprir uma exigência legal, visando o direito de aprendizagem dos/das estudantes. Segundo pesquisadores (ALVES, 2014; MACEDO, 2014), como dito, a centralização curricular não é uma discussão nova, mas está ganhando contornos recentes no país com as mudanças no governo, o qual anuncia medidas, muitas delas com ampla desaprovação popular<sup>11</sup>. Para o atual ministro da educação, o que importa<sup>12</sup>: “é a mobilização de todos os gestores municipais e educadores

<sup>8</sup> Sem desconsiderar que a reforma do ensino médio entrará no bojo de mudanças, o que poderá trazer outras questões para o debate.

<sup>9</sup> Não quero dizer que o *projeto de juventude* é o único em jogo, mas um elemento relevante no debate.

<sup>10</sup> Cf. [www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br): “A Base Nacional Comum Curricular foi homologada em 20 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento normativo que apresenta os conhecimentos, competências e habilidades consideradas essenciais no processo de aprendizado dos estudantes brasileiros ao longo da educação básica, convertendo-se na referência para a elaboração de novos currículos escolares em todas as redes e instituições do país” (2018, s./ p.).

<sup>11</sup> O último Carnaval no Rio de Janeiro ficou marcado pelo questionamento político de escolas de samba, como o debate trazido pela que até então tinha pouca notoriedade, mas acabando ficando em segundo lugar na disputa, *Paraíso do Tuiuti*. O enredo questionava se a escravidão teve fim e, dentre outras críticas, expôs o atual presidente Michel Temer como um vampiro e a reforma da previdência como seu principal instrumento de ataque ao povo brasileiro.

<sup>12</sup> Discurso proferido no que convencionou ser chamado pelo atual governo de “Dia D” de discussão da BNCC, instituído em 6 de março de 2018.



do país para que tenhamos a definição de currículos, respeitando a base que assegure os direitos e os objetivos de aprendizagem igual e de melhor qualidade para todas as crianças e jovens do Brasil” (BRASIL, 2018, s./ p.)<sup>13</sup>.

Com uma convocação muito semelhante voltada para os educadores, o ex-ministro da educação Renato Janine Ribeiro salienta o seguinte, no contexto da primeira versão:

A base é a base. Ou melhor, dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, A Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil (BRASIL, 2015, s/ p).

Portanto, através de um *sentido estratégico*, o discurso destaca claramente os *jovens* como projeto de formação. Para tal, convida educadores e gestores do país a assumir “seu papel” haja vista o “forte investimento em educação” que está sendo feito através da criação de uma BNCC (frente aos desafios da formação discente). Assim, anuncia que *todos* estamos “construindo o futuro do país” através *da Base Nacional Comum*. Nesse bojo, distintas finalidades educacionais se confrontam, envolvendo uma série de efeitos e sentidos que reorganizam a disputa pela formação, discente e docente, e por diversos processos educacionais, os quais têm em vista “a renovação e o aprimoramento da educação básica”:

Dois rumos importantes serão abertos pela BNC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão (BRASIL, 2015, s./ p.).

Na primeira versão, o documento hibridiza sentidos, alguns reiterados a partir de bases tradicionais distintas, como analisa Macedo (2016), em um projeto político que atribui ênfase à projeção *do cidadão*, traçando elementos que podiam criar significativa adesão entre educadores, tais como: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; incentivo ao reconhecimento da diversidade; busca da autonomia; motivação na direção do protagonismo e do reconhecimento de identidades; dos valores éticos, dos direitos humanos. Em um norte que aponta para uma *apropriação patrimonial - a cultura comum*, o *diálogo* flutua como significante implícito (às vezes explícito) e livremente, isto é, sem maiores detalhamentos.

Em primeiro lugar, é preciso valorizar todo o conhecimento que o/ a estudante traz de suas práticas sociais cotidianas. Não podemos imaginar que ele/ a chega à escola com a cabeça vazia; ao contrário, todo/ a estudante carrega consigo uma diversidade de conhecimentos matemáticos que podem e devem servir de ponto de partida para novas aprendizagens. É muito importante, em sala de aula, provocar o estudante para que ele explicitasse esses conhecimentos, os quais devem ser permanentemente, associados aos conhecimentos escolares trabalhados (BRASIL, 2015, p. 116-117).

A área de Ciências Humanas, no Ensino Fundamental, relaciona e articula

---

<sup>13</sup> Cf. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=61161>.

vivências e experiências dos/as estudantes às situações cotidianas em seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, provendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes grupos sociais, a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade humana e cultural (BRASIL, 2015, p. 237).

Da matemática ao ensino religioso, das Linguagens às Ciências Humanas, passando pelas Ciências Naturais, o texto afirma estar garantindo a cidadania e a democracia com base no “todos no Um da nação” (MACEDO, 2009). Ou seja, é através da diversidade (aparece 97 vezes na primeira versão) que o comum pode se constituir, como se o processo fosse simples, como se tudo dependesse da vontade e da razão, como se a linguagem não envolvesse operações de poder e códigos incompreensíveis, como se o Outro fosse assimilável, como se tudo dependesse de signos estáveis.

O que espero argumentar, portanto, é que tomar um documento como *base da educação* envolve a busca política por sustentar crenças e particularidades em detrimento de outras. É o que se busca através da ideia de *clareza* e de *conhecimento* (como reconhecimento), haja vista os objetivos gerais e específicos de aprendizagem para cada componente curricular, supondo haver espaços distintos que contemplem a *parte diversificada* do currículo.

Esses conhecimentos devem constituir a **base comum** do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a **diversificada**, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo do processo de escolarização (BRASIL, 2015, p. 15, grifo do documento).

Mais uma vez o diálogo, bem como a reificação do currículo, o que já vem sendo objeto de discussão no campo, sobretudo aqueles autores de inspiração pós-estrutural citados neste trabalho. Com base neles, temos deslocado o sentido em uma perspectiva de prática de significação, como espaço-tempo de fronteiras (MACEDO, 2006a, 2006b). Ou seja, é na própria enunciação, entre acordos e finalidades em disputa, que o currículo é (des) construído iterativamente. Conforme Derrida (1991) argumenta, rejeitamos a ideia da verdade do sentido, real ou linguístico, em que a comunicação não seria uma mera transmissão de sentido de um lugar para o outro, mas sim um processo complexo e heterogêneo no qual o discurso produz efeitos imprevisíveis e incalculáveis como totalidade. Dessa forma, inevitavelmente, quando se produz uma orientação curricular qualquer, se trata de uma política curricular, de uma tentativa de fixação, viabilizando estratégias e acordos que deslocam a diferença para fora (MACEDO, 2009).

Com Bhabha (1998, 2013), um dos principais autores em que me baseio para o estudo no campo da cultura, diferença não é diversidade (RIBEIRO, 2017). Segundo o autor indo-britânico, esta última é do campo da etimologia comparada, da ética e da política, dos repertórios de significados já estabelecidos. Como salienta Ribeiro (2016, 2017), há uma operação de uma norma na diversidade que possibilita articular discursos variados, sob o argumento de que se está valorizando as culturas. Já a diferença, nos termos concebidos, nos desloca para a ambivalência de *um aqui e agora*. Isto é, as fronteiras (sempre ficcionais) precisam ser reiteradas por processos complexos de hibridização que se constituem nos interstícios da linguagem e não por identidades prévias. Não se trata de negar tradições, o passado etc., mas apontar uma dinâmica mais complexa para a história que chama a atenção para a dimensão dos fluxos da linguagem. Nessa direção, todo o processo discursivo é intercultural e híbrido, ou seja, precisará inevitavelmente negar, prospectar, reiterar, silenciar etc. sentidos outros como uma falta que

é constitutiva<sup>14</sup>. Ora, com base nisso, separar *parte comum* e *diversificada* é, portanto, uma grande ilusão. “O todos no Um da nação”, na verdade, é uma estratégia de adesão de um currículo que se espera reiterar como mesmidade.

### 3 CONSTRUINDO O FUTURO DO BRASIL

Interessa ressaltar que não me ocupo com *a juventude em si*, como se tratasse de uma identidade prévia, nem mesmo no plural. Diferentemente, procuro chamar a atenção para um significante que flutua nos textos (no caso a BNCC), às vezes timidamente, mas nem por isso mesmo relevante. Assim, o enfoque não está em *uma fase da vida*; de outro modo, pretendo deslocar a perspectiva de análise para a fronteira imaginada (APPADURAI, 2004) (entre jovens e adultos), bem como para processos de subjetivação, destacando os jogos de poder que se constituem através da linguagem (HALL, 1997).

Nesse sentido, o significante *aluno parece* enfraquecido em uma versão inicial (*aluno* aparece apenas nove vezes no primeiro documento; já *estudante* duzentos e quatorze vezes). Na primeira versão da BNCC a centralidade é ocupada pelo/ a estudante. Aquele/ a que estuda, isto é, aquele/ a que é escolarizado e escolarizável: *crianças, jovens e adultos* (ordem geracional que se articula no documento com larga frequência). Quando se trata de adultos não é qualquer um, obviamente, mas daqueles que ainda não concluíram o processo de escolarização. Assim,

[...] as áreas e componentes curriculares se articulam para promover a apropriação por crianças, jovens e adultos de diferentes linguagens, para reconhecer e interpretar fenômenos e processos naturais, sociais e culturais, para enfrentar problemas práticos, para argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente (BRASIL, 2015, p. 10).

Podemos perceber que *idosos* e *adolescentes* estão *invizibilizados* em vários trechos do documento, por exemplo: “a educação escolar deve contribuir para que crianças, jovens e adultos possam participar, com autonomia, responsabilidade, criticidade, de variadas práticas sociais” (*op. cit.*, p. 6). Nesse caso, ou se supõe que os idosos escolarizados já adquiriram tal condição e/ ou não há interesse que eles adquiram e/ ou eles não são reconhecidos como estudantes. Já os *jovens mais jovens*, conforme salienta Leite (2015), flutuam livremente entre a infância e a juventude. A mencionada autora assinala, no contexto de suas análises, que o efeito deste discurso é que, nas escolas, em alguns momentos são tratados como *crianças*; já em outros como *jovens*, geralmente quando se quer moralizar as atitudes.

Outra questão no documento se refere à falta generalizada de *alguma coisa* nos *escolarizáveis*. Falta sempre algo neste *jovem* (criança e adulto) que – como lacuna – o documento visa preencher, justificando a política:

Assim, ao mesmo tempo em que se pretende que crianças, jovens e adultos aprendam a ler e a escutar, construindo sentidos coerentes para textos de diferentes gêneros orais, escritos e multimodais, a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, também se espera que possam se apropriar, por meio da leitura, da escrita, da fala e da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida (*op. cit.*, p. 40).

Simultaneamente, a Educação Física contém uma série de possibilidades para enriquecer a experiência de crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo ao acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas, agonísticas que se

---

<sup>14</sup> A partir deste referencial, não há sujeitos autossuficientes, autorreferentes. A alteridade nos constitui. Também não há sujeitos *a priori*, mas produzido pelas relações de poder.

inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que comumente orienta as práticas pedagógicas da escola (*op. cit.*, p. 100).

A suposição é uma estratégia legitimadora que acaba se constituindo largamente, tal como uma projeção identitária ideal. O pressuposto parece indicar que *crianças, jovens e adultos* não sabem ler e nem escutar, não constroem sentidos coerentes e nem sabem produzir textos adequados às situações. Através do componente curricular o *universo cultural* pode se enriquecer, pois os saberes científicos produzirão acesso. Supõe-se que o *sujeito* imaginado não seja capaz de reconhecer e interpretar fenômenos, problemas e situações práticas. Não teria, assim, condições de decidir por outras vias, pois se trata apenas do que a escola pode proporcionar. É o currículo o elemento messiânico que irá preencher tudo. Por isso, *ele* é prioridade, o que demanda volumosos investimentos em uma abordagem instrumental<sup>15</sup>. A incapacidade da instituição escolar, nesse discurso, é resultado da *implementação* desordenada do currículo, negando aos estudantes tudo aquilo que se supõe faltar.

A escola se legitima, portanto, como o espaço-tempo de preenchimento de uma falta que lhe é constitutiva, enquanto a política curricular é a principal “arma” de uma mudança necessária, de uma reforma inevitável. É verdade que se reconhece no texto que não se trata de um “aluno vazio”, isto é, que a proposta admite outras vias, formulações, perspectivas veiculadas à diversidade. Os *conhecimentos prévios* dos alunos e *as culturas locais* são “um ponto de partida” para que adquiram *outro conhecimento* (o essencial). Conhecimento, nessa perspectiva, é sempre o re – conhecimento do “velho”, do que já está posto (seja pelos alunos, seja pela legitimação de uma ficcional seleção). Com isso, a generalização de uma lacuna (e com isso a necessidade de preenchimento) é uma demanda articulada.

Nesse caso, a formação discente se completa através de uma identificação juvenil idealizada para distintos processos de escolarização: livre, solidária, respeitosa com o diverso, inspirada pelo exercício de uma cidadania consciente, crítica e autônoma. Embora, ambivalentemente, seja o adulto quem tome as decisões deste projeto. Assim como no estudo de Leite (2015), os significantes *maturidade* e *desenvolvimento* estabelecem a fronteira aparentemente inexorável entre jovens e adultos (os já escolarizados/ os imersos na cultura acadêmica/ letrada/ científica):

Uma formação guiada por princípios de liberdade e por ideias de solidariedade humana, que inspire o exercício pleno da cidadania, promova a inserção no trabalho e incentive a continuidade dos estudos, deve ser assegurada a jovens e adultos no Ensino Médio. Muitos desses sujeitos têm poder decisório por serem eleitores, exercerem direitos e deveres de cidadãos, participarem no mundo do trabalho, fazendo parte de contextos culturais nos quais a ciência aparece como mais uma cultura com a qual eles vão interagir. Os/ as estudantes do Ensino Médio têm maior maturidade cognitiva e vivência social, estando, assim, mais bem preparados para a nova ambição formativa nas Ciências. Assim, tem a oportunidade de se aprofundarem nos modos de pensar e de falar próprios da cultura científica, situando-as entre outras formas de organização do conhecimento, e de compreenderem os processos históricos e sociais de construção do conhecimento científico, para atuarem criticamente na sociedade (*op. cit.*, p. 183).

Como vimos, o fragmento acima indica que *a Ciência* depende de “maturidade” e “vivência social”. Mas, o que é a maturidade que decorre das vivências? Experiências de um sujeito individual? É um processo linear cujo cume é o adulto escolarizado e depois declina? Seriam os *mais jovens* necessariamente imaturos? A idade é determinante da maturidade? O discurso traça uma afirmação de que é *a cultura científica* que permite a atuação crítica *do sujeito* na sociedade, tornando-o apto ao exercício pleno da cidadania. Em concordância com texto anteriormente publicado (RIBEIRO, 2016), a

---

<sup>15</sup> Chamo de abordagem instrumental a ideia de que o currículo se limita a aspectos técnicos, servindo de instrumento de controle social. Para uma discussão mais ampla cf. Lopes e Macedo (2011).



atual análise destaca: não há dúvidas de que o discurso da diversidade cultural é totalmente compatível com a norma – opera por meio da normatização.

#### 4 A BASE É EDUCAÇÃO

Em meio a um cenário político conturbado com o impeachment de Dilma Rousseff, mudanças são proclamadas com um ar de necessidade, como a reforma da previdência e do ensino médio, apregoadas em um rumo supostamente inexorável para a “recuperação do país”. Nesse contexto, o MEC anuncia que está trabalhando na versão definitiva da BNCC, atualmente homologada (até o ensino fundamental), com a novidade de um enfoque em *competências* e *habilidades*, apregoando que o trabalho está sendo feito em um amplo processo democrático em que *todos os interessados participam*.

Entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 6 de abril de 2017, a terceira versão da BNCC retoma tal princípio de organização curricular (COSTA, 2005), considerado *essencial* em um cenário de mudanças constantes. Nesse contexto, os conhecimentos ditos abstratos perdem o valor em si; diferentemente, só – e somente só - são essenciais se a serviço de uma aplicação utilitária: o *saber-fazer*. Mas, como se define o que é útil? Útil, para quem? A suposta cultura comum, como patrimônio da humanidade, deve estar a serviço dos indivíduos para que a eficiência do sistema social logre êxito. Trata-se, portanto, de uma cultura da performantividade, conforme salientam Lopes e López (2010), na qual somos constantemente autoavaliados.

Contudo, como dito anteriormente, para o Movimento pela Base, estamos em um momento histórico, pois a terceira versão, resultado de uma construção coletiva e de um processo democrático e colaborativo<sup>16</sup>, tem “[...] o potencial de ser a espinha dorsal de uma educação com mais equidade e qualidade para cada um dos 45 milhões de alunos”<sup>17</sup>. De acordo com a matéria, publicada em endereço eletrônico do Jornal O Globo em 6 de abril de 2017:

Este ano, o Brasil terá uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma conquista histórica para o país. O documento define o que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, criando condições para mais equidade e organização do sistema educacional. Prevista no Plano Nacional de Educação, a Base foi construída ao longo dos últimos anos com ampla participação da sociedade, que discutiu, criticou e ajudou a melhorar cada uma de suas versões. Hoje, a terceira versão segue para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Diferentemente do que parece indicar o MEC, a ideia de competências e habilidades, tal como a centralização curricular, também não é nova. Muitos autores em currículo vêm discutindo a questão, salientando que se trata de um princípio que reedita por meio da recontextualização por hibridismo uma abordagem efficientista e instrumental com aportes da Escola Nova, do construtivismo, do comportamentalismo, dentre outros discursos (LOPES e MACEDO, 2011). Conforme salientam as autoras, competências e habilidades possibilitam hibridizar múltiplos e contraditórios discursos, como os mencionados anteriormente.

Tem se discutido que se trata de um processo relativamente comum nos últimos anos em vários países, reincidindo sobre a educação, ainda que de maneira distinta, princípios e finalidades semelhantes segundo uma agenda global, cujas matrizes dialogam com agências multilaterais, como Banco Mundial, Banco Interamericano e UNESCO (BALL, 2014; MACEDO, 2014). Trata-se de um cenário no qual a regulação, por intermédio de estratégias múltiplas, como a cultura da performatividade/desempenho e da responsabilização recai sobre o indivíduo. O discurso ressalta as mudanças como necessárias - em um mundo que se altera aceleradamente na esfera econômica e tecnológica, e o

<sup>16</sup> <http://movimentopelabase.org.br/>.

<sup>17</sup> Cf. <http://oglobo.globo.com/opiniaao/base-nacional-comum-avanco-para-educacao-21167780>.

quanto precisamos nos adequar para a garantia da empregabilidade.

Pode-se considerar que as competências e habilidades, inicialmente tomadas como discurso da formação docente (DIAS e LOPES, 2003), reitera hoje uma perspectiva instrumental - em vários âmbitos - na qual a integração curricular se configura como uma articulação de certas demandas. Nesse cenário, não é que os conteúdos sejam abandonados, tampouco a lógica disciplinar, mas se inscrevem ambos a mercê de um princípio que valoriza apenas o valor de troca, mercantilizando a educação e restringindo possibilidades.

Conforme salientam textos como os de Lopes (2006), Lopes e Macedo (2011) e Ribeiro (2016, 2017), *a ideia de uma cultura comum* não exclui necessariamente a diversidade. Em um sistema de códigos simbólicos multifacetados cabe a ideia de *seleção* como necessária a todos. O discurso da diversidade não é o outro da norma, mas atua em uma mesma perspectiva de normatização, do instituído, dos repertórios de significados. Ainda que contribua para a problematização de processos excludentes de um universalismo *a priori*, o empenho de um multiculturalismo propositivo esbarra em limites. Conforme ressalta Hall (2003), há múltiplos projetos políticos que poderiam ser denominados de multiculturais. É claro que são distintos. Todavia - como projeto - o multiculturalismo apresenta um sentido que não comporta a cultura como prática ambivalente e heterogênea, mas como unidades instituídas (DERRIDA, 2016).

No campo do currículo, tal como autores como Macedo (2006a, 2006b, 2009), Lopes e Macedo (2011), Ribeiro e Craveiro (2017), dentre outros, assumo a perspectiva de cultura como prática, contribuindo para ressignificar os próprios conceitos de política e de identidade. Nesse contexto, não interessa nem tomar a política em uma perspectiva estadocêntrica (a qual desconsidere o debate em outras instâncias); nem tampouco interessa desconsiderar as ações de *Estado* e de *agências internacionais* em uma aposta única e exclusiva no local (LOPES, 2006). De outra forma, o argumento é que pode ser mais promissor buscar entender os processos como ressignificação iterativa e híbrida em diferentes contextos de produção discursiva, estes também não tomados *a priori* (DERRIDA, 1991).

Nesse sentido, *as comunidades epistêmicas* se constituem como sujeitos – compreendendo que não se trata do sujeito dado e prévio – mas daquele que se constitui em processos relacionais. Conforme destacam Lopes e López (2010), as comunidades epistêmicas atravessam o cenário político, bem como o constrangimento de agências multilaterais. É preciso garantir a circulação de discursos, afinal, a centralidade das reformas é atribuída ao currículo nos últimos anos, em um cenário de inexorabilidade, de metas, de rendimento, de objetividade, de eficiência do sistema por parte do autocontrole do indivíduo.

## 5 ADOLESCENTE COMO UM SUJEITO EM DESENVOLVIMENTO

Não ignoro que “a ausência” temporária do ensino médio altera as menções ao campo semântico que destaco, todavia, a proposta da BNCC tem salientado, como procurei demonstrar anteriormente, uma formação discente linearmente pensada (cujo foco da atenção está ancorado em uma faixa etária juvenil). Ainda que o documento, por enquanto, não contemple a modalidade, sentidos de juventude são articulados no texto em questão. Interessa destacá-los como possíveis anúncios dos desdobramentos políticos em curso, em que uma reforma é anunciada e “certo mistério” em torno da BNCC para o ensino médio é produzido.

Conforme dito antes, as competências e as habilidades como princípio de organização curricular não é novidade na história do currículo. A ideia vem sendo enunciada em vários países, não gerando os mesmos efeitos<sup>18</sup>, mas produzindo propostas híbridas que possibilitam a adesão estratégica no discurso educacional na qual uma perspectiva de *cultura comum* se afina com outros discursos como a defesa da diversidade e dos conhecimentos prévios, da contextualização, da autonomia, da interdisciplinaridade, de um currículo integrado e de uma formação integral.

---

<sup>18</sup> Cf. ANPEd (2016).

Em uma perspectiva que se ampara em comportamentos supostamente observáveis e identificáveis, a cultura selecionável, reificada, é um recurso que cria adesão, pelo conteúdo moralizador – supostamente benéfico – do respeito com a diversidade, mas que, efetivamente, está submetendo a diferença à margem do processo educacional – processo este estrategicamente elaborado já nos temas transversais dos PCN (MACEDO, 2009), o que mascara a normatização no contexto da prática (RIBEIRO, 2016).

Há, portanto, um processo de exclusão do que não possui valor de troca no *mundo produtivo*, *ficcionando* como inovador o que já é antigo – em um campo de disputas, tal qual uma “guerra de utopias”. Conforme aponta Macedo (2017), a defesa por uma BNCC não vem sendo postada apenas por setores ligados às redes neoliberais e/ ou conservadoras, mas também por críticos. No entanto, conforme ressalta Appadurai (2004), toda identidade cultural, crítica ou não, é imaginada; quer dizer, não é no sentido de que a imaginação seja enganosa, mas palco das disputas no mundo atual. O nacional da BNCC se inscreve nesse imaginário no qual distintas tradições disputam a legitimidade de uma base salvacionista, como nas primeiras versões (a melhor formação para os nossos jovens) e na terceira (a base é a educação).

A despeito disto, a sociedade é convocada a responder a uma tarefa que aparentemente não se pode negar: “o país terá diante de si a tarefa de implementação, ou seja, de construir currículos subnacionais (estaduais, distrital e municipais), com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC” (BRASIL, 2017, p. 14). Ou seja, reitera-se a antiga dicotomia *produção* e *implementação* curricular, como questionam Lopes e Macedo (2011), desta vez, salientando que o currículo não cabe no plano normativo e propositivo, como se a BNCC não integrasse uma política curricular, mas um processo quase natural - legal - de articulação de direitos de aprendizagem por meio da aplicação utilitária prévia.

Nesse sentido, o pretenso diálogo com *as culturas juvenis*, reiteradamente anunciadas nas políticas, são adendos que estarão a serviço das competências previamente determinadas, uma vez que saberes populares e cotidianos – no contexto de expansão das competências – limitam-se à possibilidade de serem inseridos em desempenhos previamente estabelecidos (LOPES, 2006) – quer dizer – em um contexto determinado. Ou seja, se trata da “capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar aquilo que se deseja” (MACHADO *apud* COSTA, 2005), embora se anuncie que estamos diante de um momento histórico na educação brasileira rumo a uma construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Se os efeitos das políticas são contextuais e se o discurso não se restringe à linguagem, mas articulam práticas e identidades (LOPES, 2006), as *culturas juvenis*, também estas imaginadas, tendem a ser reguladas por uma projeção que põe para fora o imponderável da educação, conforme ressalta Macedo (2014). O que significa recair sobre os próprios *juvens* a responsabilização de seu fracasso no mundo da escola/ do trabalho. Pretende-se uma regulação tal que ele/ ela deverá *aprender a aprender*, quer dizer, *saber-fazer* para garantir a empregabilidade.

A auto-regulação por performance, conforme salienta Lopes (2006), tende a minimizar a dimensão cultural, projetando as identidades pela inserção das competências. Dessa forma, os discursos de uma matriz crítica, como a valorização dos saberes dos alunos, temáticas sociais relevantes e o combate à exclusão são incorporados a um poder centralizador (governos, ministérios, secretarias e especialistas) com uma forte tendência à responsabilização docente e discente. Este último por ser aquele que *é/ não é capaz*, pois “ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017, p. 16)”. Para os docentes, o peso recai sobre a condição profissional, uma vez “diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica...” (*op. cit.*, p. 15).

Ora, quais evidências? O texto não discute nenhuma evidência, o que estrategicamente gera a naturalização da questão. Contudo, já faz algum tempo que a questão das competências vem sendo

discutida e, a despeito da utopia, dos resultados que nunca foram alcançados (DIAS e LOPES, 2003), os efeitos costumam ser drásticos, inclusive nos EUA, país tradicionalmente ligado à ideia. Empenhos políticos naquele país, conforme salientam as autoras, já investiram pesado em pesquisas (sobre quem seria o *professor competente* ou o *que ele faz*), mas resultou na constatação da inoperância do princípio.

Com efeito, o teor moralizante na terceira versão se intensifica por um processo de regulação sobre a vida. O campo de experiências *eu, o outro e o nós*, por exemplo, enuncia fronteiras já na educação infantil (com objetivos de aprendizagem previstos para crianças de zero a 1 ano e 6 meses!), projetando para futuros *jovens escolarizados* valores prévios, amplos e complexos que se espera que adquiram desde o nascimento:

- Perceber que suas ações têm efeito nas outras crianças e nos adultos. (EI01EO01)<sup>19</sup>;
- Demonstrar sentimentos de afeição pelas pessoas com as quais interage. (EI01EO07);
- Valorizar a diversidade ao participar de situações de convívio com as diferenças (EI02EO07);
- Manifestar oposição a qualquer forma de discriminação (EI03EO07);

Assim, a terceira versão, supostamente inovadora e até mesmo a salvação histórica (para alguns), permite um nível de regulação que contempla desde o recém-nascido até o adulto (incluindo o idoso?), projetando uma identificação que atravessa *toda a vida humana* (com uma pequena dívida geracional). Tais mecanismos regulatórios vão longe ao projetar uma formação individual onicompetente (pronta para ser avaliada a qualquer instante para eficiência social do sistema centrado na regulação de performances) (LOPES e LOPÉZ, 2010). Como salientam as autoras, a ideia é formar sujeitos produtivos, eficientes, polivalentes, pró-ativos, assertivos, disponíveis à compreensão de outras culturas. As dez competências da BNCC parecem indicar o exposto, vejamos a nona e a décima:

- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo no respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/ necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos inclusivos, sustentáveis e solidários (p. 19).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto trata dos sentidos postos em disputa pela BNCC, a qual projeta identificações (discente e docente) a partir de objetivos de aprendizagem/ de competências e habilidades preestabelecidas. Procura focar as operações saber-poder articuladas em um jogo político no qual se restringe a educação ao reconhecimento do já supostamente dado, como se tratasse de um “patrimônio” essencial à disposição de *todos*. Procura argumentar que o projeto de educação básica, em tal contexto, reinscreve processos complexos de hibridização com discursos variados, visando à adesão retórica com fragmentos que vão desde o *progressivismo* à *teoria crítica*, submetidos pela reedição de um viés instrumental. Assim, defende que a diferença é posta à margem pelo instituído, visando uma adequação juvenil futura. Sugere que os efeitos na escolarização podem incidir de maneira prejudicial na forma de autoavaliação, responsabilização e cobrança sobre os indivíduos, exigindo deles uma “coerência” constante, rumo a excelência, quer dizer, garantindo a empregabilidade em um mundo produtivo em que nos tornamos “gestores de nós mesmos”, enquanto o conhecimento se constitui como investimento.

Especificamente no campo da juventude, o caráter de vulnerabilidade dá o tom de “proteção”,

<sup>19</sup> Códigos do próprio documento, no qual EI= Educação Infantil.



mas também uma normatização que possibilita ao adulto “a última palavra”, apesar de um proplado *diálogo* que opera como um significante da mesmice. No entanto, “o diálogo” na diferença é da ordem do im-possível. Isto é, se inscreve em uma tentativa, em uma necessidade de tradução, mas não efetivamente realizável, considerando uma alteridade absoluta. Ou seja, o Outro não será jamais assimilado, dobrado, falado, posto que é constitutivo na heterogeneidade. A uni-identidade é uma impossibilidade, demonstra o pensador Jacques Derrida (2016), pois só há identidade/ identificação heterogênea em si mesma, perturbada pelo hóspede que nos define de maneira constitutiva e contextual. Nesse sentido, a relação com a alteridade jamais será um cálculo, consciente e previsto.

Em suma, com Homi Bhabha (1998, 2013), Ajur Appadurai (2004), Jacques Derrida (1991, 2016) e pesquisadores em currículo (CUNHA e LOPES, 2017; DIAS e LOPES, 2003; LOPES, 2006; LOPES e LÓPEZ, 2010; LOPES e MACEDO, 2011; MACEDO, 2006a, 2006b, 2009, 2014, 2015, 2016, 2017; RIBEIRO, 2016, 2017; RIBEIRO e CRAVEIRO, 2017; RIBEIRO e AZEVEDO-LOPES, 2017, dentre outros) a perspectiva salvacionista em currículo não é só ilusória, imaginada, colonizadora, mas produtora de efeitos excludentes de outras im-possibilidades criativas e circunstanciais de se reinventar o processo educacional. De qualquer forma, o Outro educacional sempre assombrará a educação como um espectro. A alteridade absoluta continuará inscrita na *differánce*<sup>20</sup>, assombrando um pretense domínio da utopia, nunca efetivamente alcançado, mas cujos efeitos não passam despercebidos.

Considerando a complexidade da discussão, resalto que novas pesquisas podem contribuir com o estudo no campo, oferecendo propostas que nos ajudem a compreender o que tornou possível diferentes governos (me refiro a todo o movimento em defesa da centralização curricular desde a redemocratização do país) intensificarem a empreitada pela BNCC. Também cabe explicitar o caráter retórico deste discurso, bem como o que põe em prática em distintos contextos, o que sugere a elaboração de novas e contínuas análises. Desse modo, venho defendendo que uma abordagem *pós-estrutural* pode contribuir para compreendermos as nuances da política curricular, sem que se perca de vista “as continuidades” que se articulam na heterogeneidade de tecnologias de poder. Em função disso, interessa as recombinações e as remobilizações que têm sido postas em curso, em nome do currículo, em variados processos regulatórios.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. 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.
- ANPED. Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf). Acessado em 24 de setembro de 2016.
- APPADURAI, Ajur. *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Editorial Teorema, 2004.
- BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: *Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

---

<sup>20</sup> Cf. (SANTIAGO, 1976, p. 22): “Neo-grafismo [derridiano] produzido a partir da introdução da letra *a* na escrita da palavra *différence* [diferença em francês]. A *differánce* não é ‘nem um conceito, nem uma palavra’, funciona como ‘foco de cruzamento histórico e sistemático’ reunindo em feixe diferentes linhas de significado ou de forças, podendo sempre aliciar outras, constituindo uma rede cuja tessitura será impossível interromper ou nela traçar uma margem...”. A ideia, portanto, aponta para a prática de significação, para o movimento ou para o fluxo de sentidos.

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Primeira versão (consulta pública). Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-1versao.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Terceira versão (consulta pública). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 25 abr. 2017.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

NUEVAS MINORIAS, NUEVOS DERECHOS: notas sobre cosmopolitismos vernáculos. 1a ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 29, p. 52- 63, maio/ ago. 2005.

CUNHA, Érika Virgínio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. *Investigation Cualitativa*, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

DERRIDA, Jacques. *Limited INC*. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

BERNARDO, Fernanda. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Belo Horizonte (MG): Chão da feira, 2016.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n.º. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC: sob nova direção. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/31/bncc-sob-nova-direcao/>. Acesso em 24 de setembro de 2016.

LEITE, Miriam. Em desconstrução: textos e contextos na educação escolar do jovem mais jovem. In: LEITE, Miriam e GABRIEL, Carmen Teresa. *Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015, p. 321- 350.

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

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 89- 110, abr. 2010.

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

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

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Campinas, v.11, n. 32, p. 285- 372, maio/ ago. 2006b.

COMO A DIFERENÇA PASSA ÀS MARGENS NOS CURRÍCULOS: o exemplo dos PCN. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.

REVISTA E-CURRICULUM. 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.

BASE NACIONAL COMUM PARA CURRÍCULOS: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez. 2015.

EDUCAÇÃO EM REVISTA. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Belo Horizonte*, v.32, n.02, p. 45-67, abr./ jun., 2016.

AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

RIBEIRO, William de Goes. 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.

CURRÍCULO, SUBJETIVAÇÃO E POLÍTICAS DA DIFERENÇA: um diálogo com Homi Bhabha. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 576-597, set./dez. 2017.

RIBEIRO, William de Goes; CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Precisamos de Uma Base Nacional Comum Curricular? *Linhas Críticas*, Brasília, v. 23, n. 50, p. 51- 69, fev./maio, 2017.

RIBEIRO, William de Goes; AZEVEDO-LOPES, Ronnielle. Conhecimento-investimento e currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da “cultura de excelência” à política curricular no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 659-677, set./dez. 2017.

SANTIAGO, Silviano. *Glossário de Derrida*: trabalho realizado pelo departamento da PUC/ RJ, supervisão geral de Silviano Santiago. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

Recebido em: 15/03/2018

Alterações recebida em: 17/05/2018

Aceito em: 19/05/2019

Publicado em: 02/03/2019