

O QUE SE DISPUTA NA/COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?

WHAT IS DISPUTED IN / WITH THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE?

¿QUÉ SE DISPUTA EN / CON LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL?



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-

1579.2021v14n1.57084

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

Resumo: Este artigo examina o contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular pondo em discussão elementos destacados como marcos simbólicos das mudanças que a BNCC traz para educação. A eleição desses elementos para análise tem por mote uma peça publicitária veiculada na mídia pelo Ministério da Educação logo após a promulgação da BNCC pelo Conselho Federal de Educação. A narrativa construída assume um tom de acordo consensual que oblitera as disputas em torno dos pontos postos em destaque. Evidenciar essas disputas é objetivo desse texto, argumentando, a partir de uma perspectiva discursiva pós-estruturalista, que essas disputas não cessaram, no entendimento da política como processo de significação contingente, o que implica em lê-la como fechamento provisório, abertura à negociação.

Palavras-chave: Política curricular. BNCC. Discurso. Direito.

Recebido em: 30/12/2020

Aceito em: 21/03/2021

Publicação em: 24/03/2018

Rita Frangella

Doutorado em Educação

Professora da Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: rcfrangella@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6392-4591>

Como citar este artigo:

FRANGELLA, R. O QUE SE DISPUTA NA/COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 1, 2021. p. 1-16. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57084>.

Abstract: This article examines the context of production of the National Common Curricular Base, discussing elements highlighted as symbolic landmarks of the changes that the BNCC brings to education. The election of these elements for analysis has the motto of an advertisement published in the media by the Ministry of Education shortly after the promulgation of BNCC by the Federal Council of Education. The constructed narrative takes on a tone of consensual agreement that obliterates disputes over the points highlighted. To highlight these disputes is the objective of this text, arguing, from a post-structuralist discursive perspective, that these disputes have not ceased, in the understanding of politics as a process of contingent signification, which implies reading it as a provisional closing, opening to negotiation.

Keywords: Curriculum policy. BNCC. Discourse. Right.

Resumen: Este artículo examina el contexto de producción de la Base Curricular Común Nacional, discutiendo elementos resaltados como hitos simbólicos de los cambios que el BNCC trae a la educación. La elección de estos elementos para el análisis tiene el lema de un anuncio publicado en los medios de comunicación por el Ministerio de Educación poco después de la promulgación del BNCC por parte del Consejo Federal de Educación. La narrativa construida adquiere un tono de acuerdo consensual que borra las disputas sobre los puntos destacados. Poner de relieve estas disputas es el objetivo de este texto, argumentando, desde una perspectiva discursiva postestructuralista, que estas disputas no han cesado, en la comprensión de la política como un proceso de significación contingente, lo que implica leerla como cierre provisional, apertura. a la negociación.

Palabras clave: Política curricular. BNCC. Discurso. Derecha.

Depois de um processo de produção de versões provisórias, intensa atividade de propaganda de forma disputar o significado de qualidade e solução para os problemas educacionais, foi promulgada em dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular/BNCC como estratégia para se alcançar qualidade e equidade no campo educacional.

O discurso construído sobre a BNCC a qualifica como democrática e como expressão disso, tal como enfatiza a propaganda veiculada pelo Ministério da Educação em 2018¹, os direitos de aprendizagem nela estabelecidos são comuns a todos, de norte a sul, seja em escolas públicas ou particulares e, “*se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão*”. (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em dez 2020)² Assim, a BNCC se apresenta como panaceia educacional. Sua produção se deu num contexto de disputas intensas e desiguais de força e estratégia, mesmo entre grupos que se aproximavam e defendiam a necessidade de uma base curricular nacional.

Pôr em debate as assertivas que qualificam a base e buscam eclipsar os conflitos e disputas que marcaram seu contexto de produção é mobilizador para que possamos compreender que a promulgação da BNCC não cessa a disputa travada ao longo da sua produção, que a significação da educação é trabalho inconcluso, bem como observar as diferentes interfaces, desdobramentos, discursos que se erigem na tentativa de manter/subverter os sentidos postos com/na BNCC.

Para tanto, examino, provocada pela propaganda mencionada acima, a forma como a BNCC é apresentada, as qualificações que enredam um discurso salvífico associado à sua promulgação. Apresento tais problematizações ciente que os argumentos a serem debatidos poderiam ser outros, são escolhas que se dão a partir da posição tomada a partir da participação no debate travado no campo

¹ Há várias propagandas disponíveis no canal do Ministério da Educação na plataforma Youtube: <https://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao>. Nele é possível acessar campanhas publicitárias veiculadas pela mídia e também as matérias produzidas para a TV MEC. É possível também acessar vídeo das audiências públicas realizadas ao longo do processo de produção da BNCC entre outros materiais.

² Citação extraída de propaganda veiculada sobre a BNCC e postada no Canal do MEC em 13 de abril de 2018, após a promulgação dessa pelo CNE.

curricular, em especial, a atuação junto à Associação Brasileira de Currículo - ABdC³, entidade nacional que congrega pesquisadores, professores, estudantes que tem os debates curriculares como foco de trabalho e que, junto com outras entidades acadêmicas nacionais, teve participação nos debates, publicamente assumindo posição contrária à política curricular em curso; produziu documentos, análises encaminhadas ao CNE, se fez representada nas audiências públicas para apresentação e discussão das versões preliminares, em fóruns acadêmicos em que a BNCC foi discutida, defendendo uma concepção de currículo como produção plural, multifacetada, contingencial; que envolve diferentes atores sociais; é terreno de disputa, de produção cultural; não diz sobre o que escola deve ser, mas é conversa com/na escola.

1 “O DOCUMENTO É DEMOCRÁTICO E RESPEITA AS DIFERENÇAS”

A construção discursiva da BNCC como documento democrático se articula em duas frentes: a primeira é a tão propalada defesa que a BNCC é uma produção que tem como marca a construção dialogada e democrática, que contou com expressiva participação de professores, secretarias de educação, escolas e entidades nas consultas públicas realizadas ao longo da apresentação das versões preliminares; a segunda diz respeito a associação direta (e superficial) feita entre os sentidos de comum e democracia.

Acerca da primeira ideia elencada, é possível discutir os sentidos de participação e colaboração aqui tomados. Cássio (2019), sobre essa questão, que argumenta ser uma dentre as três que destaca como parte do discurso de legitimação da BNCC, ao mesmo tempo um dos enganos da BNCC, a discute nos termos de participacionismo social: uma retórica que enfatiza um número expressivo de contribuições que confeririam uma marca de amplo conhecimento, abertura ao debate e acolhimento de diferentes posicionamentos. Sobre isso o MEC na página sobre a base, descreve:

O conteúdo da BNCC foi construído democraticamente?

Sim. A Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. Sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de Consed e Undime. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do MEC com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil contribuições. (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em dezembro 2020)

Contudo, é preciso depurar o que implicou essa consulta pública: aqueles que “contribuíram” com a formulação o fizeram através de um formulário eletrônico em que as opções graduavam-se entre concordo fortemente à discordo fortemente, sendo possível desenvolver algum comentário pessoal

³ Para aprofundar sobre a atuação da Associação Brasileira de Currículo ver o site da associação – www.abdcurriculo.com.br. Na seção documentos é possível acessar os documentos produzidos pela ABdC ou que a associação é signatária junto com outras entidades nacionais sobre o debate curricular no cenário nacional.

apenas em caso de discordância. Além disso, há que se observar que a consulta pública versa prioritariamente sobre relevância e clareza dos objetivos de aprendizagem sem inferir sobre as significações desses, as concepções de educação e conhecimento são subsumidas nesse “debate”. Cabe então questionar: participação ou cooptação?

Tal pergunta se justifica tendo em vista que durante o período de consulta pública o MEC desenvolveu como estratégia de divulgação o “Dia D da BNCC” – entre 2 e 15 de dezembro de 2015 houve a mobilização das escolas para a discussão da versão preliminar da BNCC, com orientação para o desenvolvimento das atividades, divulgação de material produzido pelo MEC para apresentação aos professores e campanha publicitária sobre o Dia D⁴.



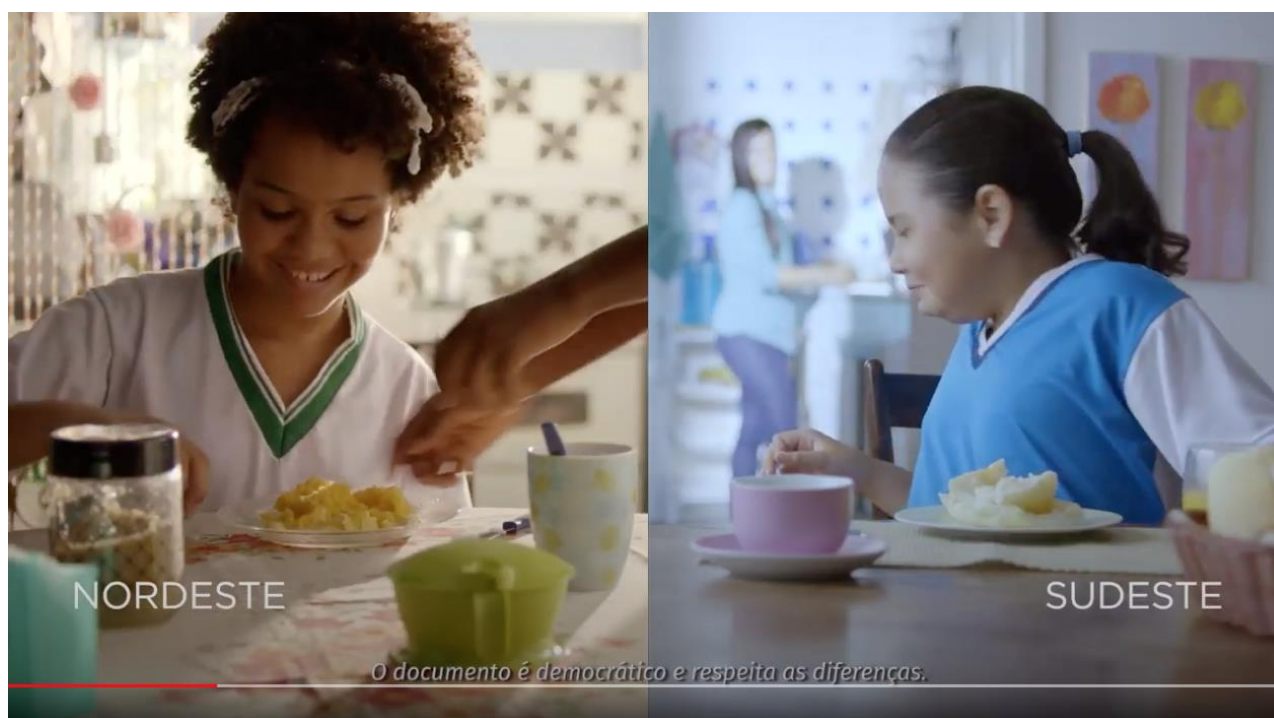
Fonte: Peça publicitária – canal MEC – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8vmlouHB4WM>. Acesso em dezembro 2020. #DiadaBase.

Dessa forma, a própria campanha em curso durante o processo de consulta pública já cria um discurso que toma a BNCC como fato e que a participação possibilita a busca de um fundamento comum, uma feição inclusiva a partir de um consenso racional, alinhando-se a uma concepção deliberativa de democracia que, na análise proposta por Norval (2008), caracteriza a democracia deliberativa tendo como premissa o acordo consensual, a partir do reconhecimento de interesses generalizáveis que dota esse processo de características normativas. A ênfase no acordo, na deliberação aportada numa lógica racional, desfoca a disputa incessante acerca de questões éticas e culturais, das negociações que não se dão num vazio de poder; a tomada de decisão democrática se dá a partir de um fundamento normativo que põe a salvo o acordo consensual.

E esse apreço pelo acordo expurga do processo vozes dissonantes, tal como se observou nas audiências públicas realizadas regionalmente: um palco de falas cronometradas, democraticamente postadas lado a lado, mas sem afetar o que se colocava em debate, ou seja, ao mesmo tempo que vozes dissonantes se manifestavam, essas não eram consideradas, eram minimizadas na prevalência da defesa do acordo, o que também foi propalado como característica democrática: a manifestação do desacordo até era possível, mas a negociação não.

Desdobra-se daí também a ideia de que o conteúdo da BNCC foi estabelecido e é em si democrático porque respeita a diferença, como se observa na peça publicitária já citada anteriormente:

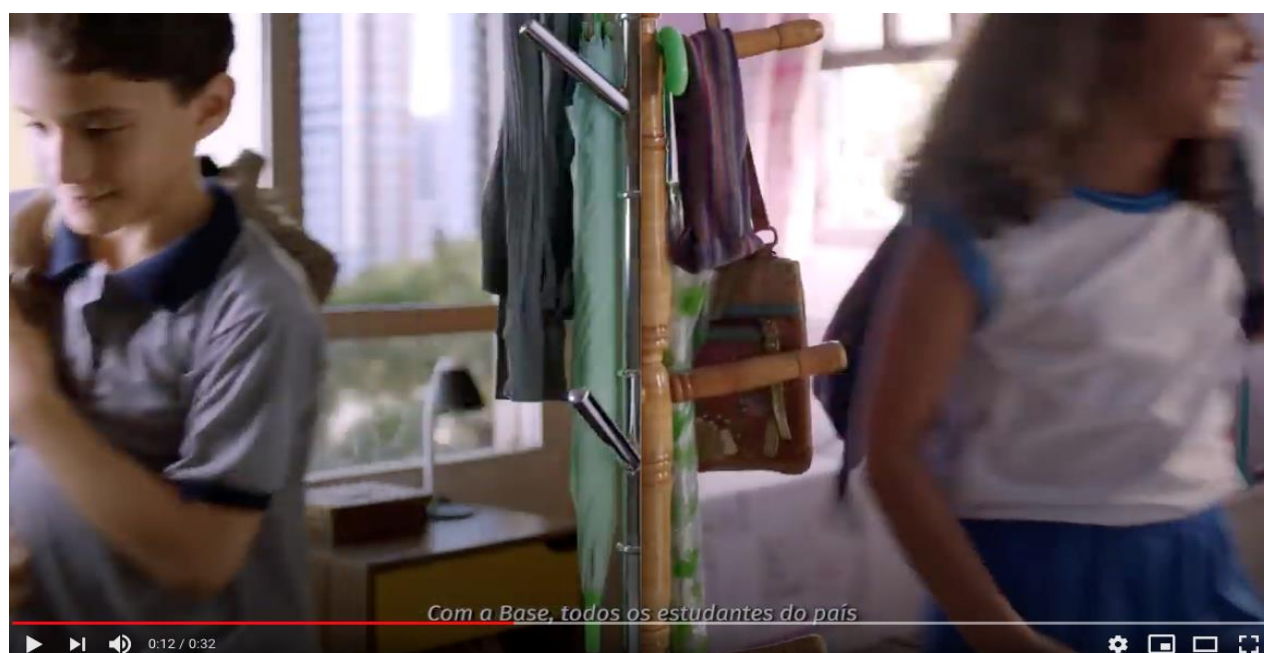
⁴ O Dia D consta no histórico da BNCC disponível no site da BNCC - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.



Fonte: Peça publicitária. Canal MEC no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>. Acesso em dezembro de 2020.

O trecho inicial da peça investe em binarismos, pareando imagens de meninos/meninas e indicando localizações variadas enfatizando a unidade a partir da BNCC, um discurso imagético que realça a igualdade na diversidade, no comum que aí se sobrepõe ao singular. Como tenho discutido em outros momentos Frangella (2020), há um aligeiramento e superficialização que faz com que igualdade seja tomada como equidade sem atentar que o conceito de equidade demanda diferenciação e não simplesmente uniformização.

Contudo, posto dessa forma na BNCC, isso se expressa numa lógica individualista liberal que se expressa pela ênfase nos direitos de aprendizagem.





Fonte: Peça publicitária. Canal MEC no Youtube. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>.

Acesso em dezembro de 2020.

2 “MESMOS DIREITOS...”

A apropriação da ideia de direito de aprendizagem é o entendimento do direito como igualdade, o que fortalece a lógica de unificação curricular, um ordenamento linear, passível de controle, o controle das diferenças, a eliminação das contingências. Todavia, não se trata observar a presença da questão do direito, mas, com Bhabha (2001), discutir o efeito de realidade e interpelação que ela produz.

São efeitos ambivalentes de articulações que realinham outras relações de poder e, para o exercício da autoridade, criam diferenciações, discriminações que produzem, como efeito, um exterior constitutivo que é recusado – a falta de qualidade, a crise na/da educação; recusa que evidencia o excesso e paradoxalmente engendra um processo de constituição de um referente unitário “essencial para preservar a autoridade como efeito mimético imediato”. (Bhabha, 2001, p.162)

O referente unitário aqui vai se movendo nas articulações entre direito e objetivo, dotando o próprio direito subjetivo de um conteúdo objetivo, no caso, o conhecimento. Seguindo a linha argumentativa de Bhabha, o reconhecimento da autoridade requer uma legitimação de sua fonte, que deve ser imediatamente, evidente e consensual (p.163). No caso dos direitos à educação, em seu processo de deslocamento como direito à aprendizagem, são articulados e passam a figurar nas políticas como direitos e objetivos de aprendizagem. Um e mais que aditivo, articulador desse processo de produção de um referente.

Esse alinhamento da aprendizagem ao direito pode também ser lido a partir de uma lógica metonímica, o que Bhabha (2001) explica:

A metonímia, figura de contiguidade que substitui uma parte pelo todo, não deve ser lida como uma forma de substituição ou equivalência simples. Sua circulação de parte e todo, identidade e diferença, deve ser compreendida como um movimento duplo, que segue o que Derrida denomina a lógica ou jogo do suplemento (p.90)

Laclau (2011) nas análises que faz sobre operações hegemônicas, aportado numa perspectiva discursiva de política, explica que “hegemonia significa passagem da metonímia para metáfora, de um ponto de partida contínuo para sua consolidação na analogia” (p. 216), o que o autor explica como entendimento de que contiguidade e analogia não são essencialmente diferentes, mas dois polos de um continuum e para a análise política que faz, tal investimento analítico permite compreender o que se entende por hegemonia, em seu dizer:

O movimento da metonímia à metáfora, da articulação contingente ao pertencimento essencial. O nome – de um movimento social, de uma ideologia, de uma instituição política – é sempre a cristalização metafórica de conteúdos cujas ligações analógicas resultam da ocultação da contiguidade contingente de suas origens metonímicas. (p.196)

Trago tais elementos de análise desenvolvidos pelos autores para argumentar sobre a importância da discussão sobre direitos de aprendizagem, que foi se constituindo justificativa e fundamento para as políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular. Leio essa hegemonia do “direito à aprendizagem” nos termos que Laclau incita pensar e busco questioná-las ao inferir sobre o deslocamento do significativo direito, como Laclau, reativando a contingência da associação metonímica, o que remete à luta pela significação acerca da qualidade da educação. Macedo (2014) a partir também de uma perspectiva discursiva, argumenta sobre a qualidade da educação como significativo vazio.

[...] tenho argumentado que as políticas tomam a qualidade da educação como significativo nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação. A princípio, ninguém é posto no lugar do outro por este discurso, como se pode observar nas campanhas políticas em que todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade. (Macedo, 2014, p.1536)

Sobre significativo vazio Laclau (2011) explica sua importância para sua análise de política, dizendo que essa só é possível pela produção de significantes vazios, que podem ser entendidos a partir do:

[...] esvaziamento de um significativo particular de seu particular significado diferencial é, como vimos, o que torna possível a emergência de significantes “vazios” como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente. (p.75)

[...] A presença de significantes vazios - no sentido que temos definido - é a própria condição de hegemonia. [...] a operação hegemônica seria a apresentação da particularidade de um grupo como encarnação do significativo vazio que faz referência à ordem comunitária como uma ausência, uma realidade não preenchida. Como esse mecanismo opera? [...] várias forças políticas podem competir em seus esforços para apresentar seus objetivos particulares como aqueles que realizam o preenchimento dessa falta. Hegemonizar algo é exatamente cumprir essa função de preenchimento. (p.77-78)

Dito dessa forma e articulando os tropos que mobilizo para pensar a hegemonia do direito à aprendizagem, é possível observar como por contiguidade, a ideia de aprendizagem vai se articulando ao direito evocado em meio as disputas pela significação de qualidade da educação. A defesa em torno da qualidade da educação, que vai sendo preenchida hegemonicamente pela ideia de qualidade associada à provisão de conhecimento, alinhando assertividade, controle, eficácia, resultados como indicativos da qualidade almejada e não encontrada na escola, indica aspectos a serem observados na aprendizagem dos alunos que a deveriam ter por direito. Assim, na mesma medida, a definição clara desse direito representa então o alcance da qualidade. Se a qualidade funciona nesse efeito catalizador, também opera de forma potente ao expulsar “o efeito de incerteza” acerca do próprio conhecimento/direito, o que se evidencia na própria formulação que consta na BNCC a definindo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus

direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL/MEC, 2018, p 7-8)

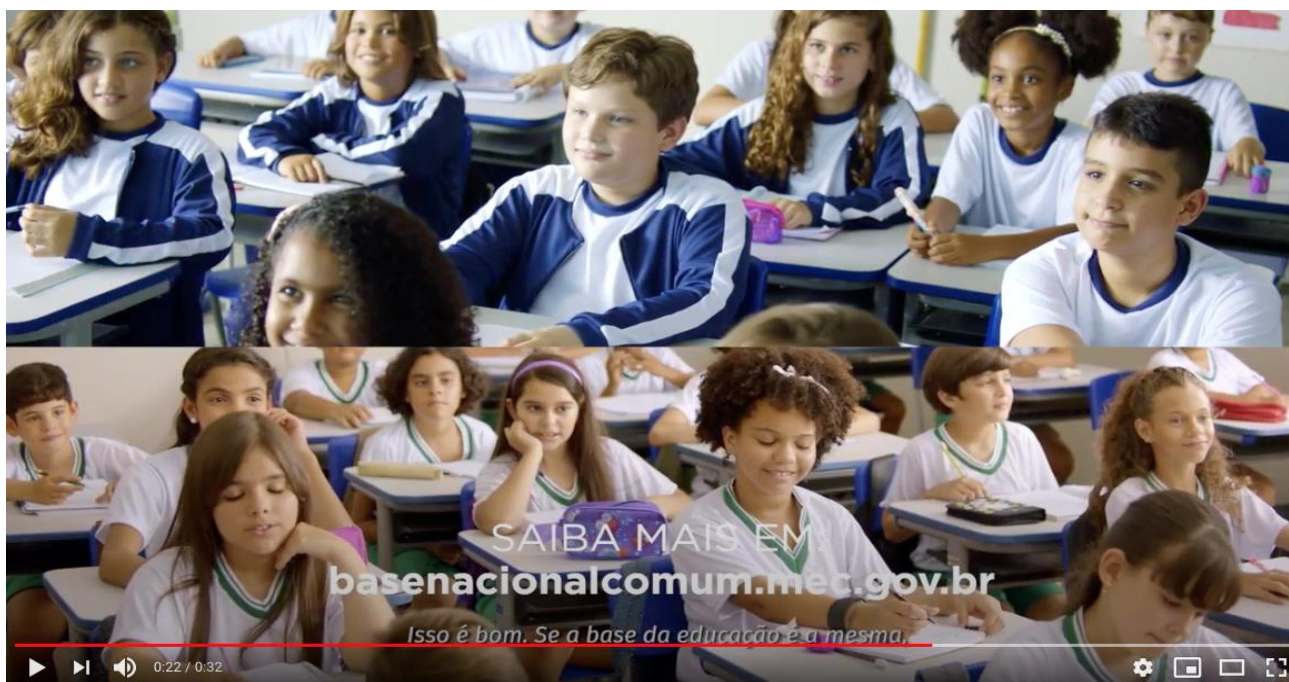
Ou ainda na indicação do papel da BNCC para a melhoria da educação:

Como a BNCC irá contribuir para a melhoria da educação no Brasil?

A ausência de indicações claras do que todos os alunos devem aprender para enfrentar com êxito os desafios do mundo contemporâneo tem impactos diretos sobre a qualidade da educação. Sem igualdade de oportunidades para que todos possam ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito, a busca pela equidade, com acolhimento da diversidade que é inerente ao conjunto dos alunos, fica comprometida. A adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfrenta diretamente esse problema. Ao indicar com precisão quais são as competências que todos os alunos devem desenvolver e que habilidades são essenciais para o seu desenvolvimento, as redes e os sistemas de ensino poderão adequar seus currículos tomando a Base como referência e levando em conta as necessidades e as possibilidades dos seus estudantes, assim como as suas identidades. Da mesma forma, escolas e professores passarão a ter clareza do que os seus alunos devem aprender e o que devem ser capazes de fazer com esse aprendizado e, assim, poderão planejar seu trabalho anual, sua rotina e os eventos do cotidiano escolar considerando as características próprias do seu alunado. Assim, a superação da fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e o alinhamento dos currículos e das propostas pedagógicas à BNCC deve ajudar a promover a qualidade da educação garantindo igualdade e equidade para todos. (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em dezembro 2020)

Dessa ideia de desdobra o que é destacado na peça publicitária posta em análise: se a base é a mesma, as oportunidades são iguais, num sentido que implica na uniformização do comum – uma igualdade que mais assemelha-se a identidade que equidade, que implica considerar ajustes dados às diferenças que não podem ser desconsideradas.

A ideia de respeito às diferenças se refere, como as imagens destacadas apresentam, a uma lógica aditiva, um somatório de diversidades passíveis de serem unificadas.



Observo aí que a disputa de sentidos que vai se estabelecendo alinham esses significantes na exacerbação do papel do ensino e que reclama, como par binário, a aprendizagem, desenhando uma cadeia causal que teria como consequência a qualidade. O direito remete a limite – que inclui e exclui – a uma ideia regulativa que, da ordem do cálculo e da regra, parametriza o próprio direito. Como explica Derrida (2010) é justo que exista o direito, mas tal fato não garante justiça, que é da ordem do incalculável, ou, “a decisão entre o justo e o injusto nunca é garantida por uma regra” (p.32). Tal como a justiça, a qualidade também não é garantida pelo cálculo do direito. Com Bhabha (2013) é possível prosseguir na linha de problematização do direito como prescrição:

É importante dar conta da nossa impossibilidade de prever de que maneira, onde ou quando havemos de conquistar nossos direitos; mais ainda, é preciso

que nos abstenhamos de enunciar qualquer tipo de discurso preditivo fundado num plano geral transcendental ou teleológico (p.201)

Tal assertiva do autor se dá na advertência de que a predição regulamentada “deixa escapar as possibilidades criativas da contingência, a criatividade da iteração” (p.201)

3 E DIANTE DA BNCC, O QUE FAZER? QUE DISPUTAS?

Pondo em questão a narrativa construída sobre a BNCC e sua promulgação, cabe observar os movimentos que mantêm a disputa aberta, no ímpeto do que é referido como implementação da BNCC por Estados e Município: nas orientações para a implementação pelas redes e na instituição pelo MEC, através da PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018, do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.

A leitura do ProBNCC destaca como o programa, ainda que enfatizando o regime de colaboração através do pacto federativo (outro aspecto muito ressaltado na BNCC e que se articula com a ideia de unidade e comum perpetrada no documento), imputa aos Estado e municípios uma modelo de produção de currículos alinhados a BNCC seguindo o modelo de produção da mesma: um cronograma que debilita a possibilidade de discussão, prevendo uma participação consultiva e mantendo a lógica centralizadora que a BNCC espraia.

O processo de proposta não investe naquilo que se argumenta como qualidade: respeito às diferenças, uma vez que incita a adaptação dos currículos à BNCC, pondo essa como fundamento que permite um fechamento definitivo.

Numa outra linha, venho argumento o entendimento do currículo como enunciação cultural, como produção de significados que se move no encontro com o outro, como alteridade, – não como presença física diante de mim – mas a chegada do que “corresponde sempre, por definição, ao nome e a figura do incalculável”. (Derrida, 2004, p.66). Implica então em negociação e tradução, o que se afasta de uma objetificação da cultura, tal como observa-se na BNCC. Não só a cultura, mas professores e estudantes também o são objetificados, num estreitamento das possibilidades de criações curriculares fora do que é previsto, para além da simples adaptação.

Há uma tentativa de estancamento do fluxo de produções curriculares em curso em diferentes redes de ensino. Fluxos plurais porque singulares, contudo há a tentativa de contenção, de transformar o singular em comum, que mais que comum, é único.

Diante disso, das forças que atuam (e é preciso considerar a questão do financiamento a partir do ProBNCC em tempos de poucos recursos orçamentários para educação) e dos estranhamentos e discussões que tem sido desenvolvidas por diferentes escolas e redes de ensino em meio a esse processo, é possível dizer que as disputas não cessaram. Reconfiguram-se em diferentes arenas, vazam das tentativas de controle e cerceamento que processos centralizadores tentam impingir.

Um outro contexto de disputas se descortina no trabalho inconcluso de significação da educação.

REFERÊNCIAS

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? IN: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BHABHA, Homi. **Nuevas minorías, nuevos derechos** – notas sobre cosmopolitismos vernáculos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. (Versão homologada). Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: dez. 2020.

DERRIDA, Jacques. **Força de lei** – o fundamento místico da autoridade. São Paulo: Martins Fontes, 2010,

2a. ed.

DERRIDA, Jacques. **Papel-Máquina**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

FRANGELLA, Rita de Cássia. “Muitos como um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**. Curitiba, V. 36, e75647, 2020.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530- 1555, Out/Dez, 2014.

NORVAL, Aletta. Las decisiones democráticas y la cuestión de la universalidad. Repensar los enfoques recientes. IN: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (comp). **Laclau** – aproximaciones críticas a su obra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.



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