

## CURRÍCULO E PROJETOS DE FORMAÇÃO: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS DESEJOS DE PERFORMANCE

---

Jorge Luis Umbelino de Sousa<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho pretende analisar os discursos e textos de diferentes sujeitos políticos em torno do debate corrente sobre a Base Nacional Comum Curricular, procurando entender como estas articulações discursivas representam a identidade do homem que se pretende formar na educação básica. Para Tanto, são tomados para análise os discursos públicos e privados que permeiam esse cenário heterogêneo de articulação política. Provocando diálogos com alguns teóricos do campo do currículo e educação, tais como LOPES (2010), MACEDO (2014), BURITY (2010), dentre outros, procuramos enredar uma análise dos discursos entendidos como produção social e entrelaçados por projetos hegemônicos de currículo, tomando como referência a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball. Argumentamos que o projeto de formação do estudante da educação básica incutido nos discursos em torno de um currículo comum, aglutina a projeção da identidade de um homem apto a ser inserido no contexto da globalização e representa a escola como um espaço de instrução técnica para a formação performática do estudante.

**Palavras-chave:** Currículo. Políticas de Currículo. Identidade.

### CURRICULUM AND TRAINING PROJECT: BASE JOINT NATIONAL CURRICULUM AND ITS PERFORMANCE OF DESIRES

### ABSTRACT

This paper discusses the speeches and texts from different political subjects around the current debate on the Common National Base Curriculum, trying to understand how these discursive articulations represent the man's identity to be formed in basic education. For both, it is taken for analysis public and private speeches that permeate this heterogeneous scenario of political articulation. Provoking dialogues with some theoretical curriculum of the field and education, such as LOPES (2010), MACEDO (2014), BURITY (2010), among others, seek to ensnare an analysis of speeches understood as social production and interlaced by hegemonic designs curriculum, with reference to the theory of Ernesto Laclau Speech and Continuous Cycle Policies Stephen Ball. We argue that the student's training project for basic education instilled in speeches around a common curriculum, brings together the projection of the identity of a fit man to be placed in the context of globalization and represents the school as a technical instruction space for training performative student.

**Keywords:** Curriculum. Curriculum policies. Identity.

### INTRODUÇÃO

A ideia de que o currículo é um projeto de identidade é defendida em uma célebre obra do pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, intitulada "Documentos de Identidade: uma introdução

---

<sup>1</sup> (Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (CLELP/UFPB), Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GEPEDU), João Pessoa/PB, Brasil, [jorgeumbelinosousa@gmail.com](mailto:jorgeumbelinosousa@gmail.com))

às teorias do currículo” (2005). Nesta obra, Silva pretende apontar as variadas teorias que fundamentam os projetos de currículo e educação, os quais perpassam contextos histórico, social, cultural de determinadas sociedades. O que pode ser constatado, mediante uma reflexão sobre a obra em destaque, é que, qualquer que seja a teoria que optemos por defender como “essencial” em nossos discursos, elas defendem um projeto de formação do homem, portanto, um projeto de identidade.

Nesta perspectiva, iremos perceber que o campo do currículo é um território contestado, no qual diferentes sujeitos com interesses diversos, estarão permeados por um conjunto de sistemas de significação numa sociedade contemporânea em que a cultura é um território híbrido de significação. Isto nos faz pensar que a definição do que é currículo, conhecimento e formação será determinada por um jogo de negociação entre os sujeitos que estão na articulação de um dado projeto hegemônico. Essa concepção nos faz entender, portanto, que o currículo é um espaço-tempo de fronteira (Bhabha, 1998) onde múltiplas perspectivas e discursos se forjam num campo-lugar de cultura, hibridizando-se.

Essas relações entre currículo e projetos de formação do homem em determinadas sociedades, possibilita que nos interroguemos o que é mesmo o currículo? Quem o determina? Como? Entretanto, esses questionamentos recolocam em destaque a discussão de que a busca por definir o que seja currículo escolar e o seu propósito tem sido um desafio para diferentes curriculistas. Portanto, não vamos nos envolver por uma busca incessante do que é o currículo, mas sim de como compreendemos o currículo neste artigo.

Para tanto, assumimos que o currículo é uma produção cultural que vai além de seleção de saberes ou determinação de conhecimentos válidos, ou seja, é, assim como nos aponta Candau & Moreira (2007) “o coração da escola”, definindo a postura e os pilares basilares da instituição escolar. Nesse contexto, vamos compreender as políticas de currículo como “discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de saturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para educação [e currículo]” (Macedo, 2014).

Sendo assim, discutimos a articulação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil como sendo uma política de currículo que objetiva a definição de conteúdos básicos no contexto de um projeto de currículo nacional, possibilitando a centralização das decisões sobre o que caracteriza os currículos da educação básica em todo o país. Para tanto, percebemos que as políticas são produtos de negociação em variados contextos, “nos quais circulam textos e discursos constantemente reinterpretados” (Lopes, 2006).

Os discursos e textos analisados neste artigo são oriundos dos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular, advindos de redes políticas que se articulam na defesa de um currículo *comum* para todo o território nacional. Tais discursos são produzidos no setor público e privado por governantes, empresários, fundações, dentre outros.

Os espaços de circulação desses discursos e textos são os mais diversos, contudo nos direcionamos a perceber os sentidos dos textos e discursos produzidos nos seminários e debates realizados pelo Ministério da Educação (MEC) no período de 2013 a 2015. Com esse propósito, nosso objetivo é perceber como os sujeitos que perpassam as discussões em torno da BNCC entendem o currículo para que posteriormente possamos perceber que projeto formativo se pretende desenvolver por meio dessa política de currículo.

Como já sabemos, as políticas de currículo se fundamentam em teorias que defendem projetos formativos com base no homem que se pretende formar. À despeito dessa premissa, Silva (2005) questiona:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (p.15)

Mediante esses questionamentos nos propomos a discutir e questionar a Base Nacional Comum Curricular, procurando perceber qual projeto formativo está nesse jogo, que homem se pretende formar com base nos discursos que sustentam a necessidade de uma BNCC. Nosso foco, neste texto, parte do pressuposto de que a articulação política da Base Nacional Comum Curricular é permeada por desejos de performance, uma vez que se projeta como o homem-brasileiro deverá atuar na sociedade contemporânea e como deverá ser o currículo que o moldará, definindo potencialidades para que os sujeitos em formação sejam capazes de atender às expectativas dos modelos privados de gestão.

#### **DISCURSO, TEXTO E IDENTIDADE EM TORNO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO**

As políticas de currículo, entendidas como articulações discursivas hegemônicas, levam-nos a entender o que Macedo (2011) compreende:

as políticas curriculares não são outra coisa senão discursos que visam hegemonizar posições de sujeito, mascarando o seu caráter particular como forma de apresentá-las como universais. Sua força é tão maior quanto mais consigam aglutinar, em torno de si, posições de sujeito diferenciadas. Para tanto, se organizam em torno de significantes com alto potencial de flutuação a tal ponto que possam chegar a pleitear se esvaziar totalmente (p. 14)

Nessa concepção, as políticas de currículo como produções discursivas dialoga com o Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992), no qual discutem os resultados de uma pesquisa sobre a “implementação” do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales, a partir de 1988. Nessa perspectiva, os autores caracterizam o processo político por meio de três arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Sendo assim, a proposta do Ciclo Contínuo de Políticas leva em consideração três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Ball (1992) vai nos possibilitar entender as políticas de currículo como texto e como discurso, de modo que iremos entender os textos como representações das políticas, interpretando-as em processos de recontextualização, assim como nos aponta Lopes & Dias (2009):

Assim, os textos das políticas são codificados e decodificados de forma complexa, com sentidos não fixos (Ball, 1994). Tanto pelas lutas inerentes aos processos políticos quanto por suas

características textuais, tais representações são bricolagens sujeitas a novas reinterpretações nas múltiplas leituras as quais os textos são submetidos. Há processos de negociação para elaborar a representação da política, como também para reconstruir e desconstruir seus sentidos no contexto da prática. Nesses processos de tradução e recontextualização, ressaltamos a importância de considerarmos os diferentes contextos em que os textos são produzidos e os sujeitos e grupos sociais que neles participam (p. 45).

Com base em Foucault, Ball (1994), irá analisar as definições políticas também como discursos, entendendo-os como práticas que formam os objetos dos quais falamos e que se associam a elementos de poder (o que, quem e como dizer). Para fortalecer o entendimento sobre política, discurso e texto, enfatizamos que, assim como Lopes (2010) afirma, “a política é uma possibilidade de inventar um futuro”, sendo assim, será permeada por diferentes sujeitos políticos que por meio dos discursos irão projetar seus desejos em dados contextos fixados na produção da política como texto.

Ainda entrelaçado nas discussões sobre política como discurso, abarcamos as concepções pós-estruturalistas de linguagem, pelas quais Laclau e Mouffe elaboram a Teoria Social do Discurso. Essa teoria, de proposta pós-marxista, considera todos os objetos e ações como significativos e definem que tais significados são conferidos por sistemas particulares de diferenças significantes.

Laclau (2005) *apud* Burity processa o discurso como:

o terreno primário de constituição da objetividade como tal. Por discurso, como já tentei esclarecer várias vezes, não quero dizer algo que seja essencialmente restrito às áreas da fala e da escrita, mas qualquer complexo de elementos no qual as relações cumpram um papel constitutivo. Isto quer dizer que os elementos não pre-existem ao complexo relacional mas se constituem através dele. Assim, “relação” e “objetividade” são sinônimos (p. 14).

Essa concepção de discurso nos possibilita enfatizar que as políticas de currículo se caracterizam como discursos hegemônicos que nos levam a “entender as lutas que fazem um dado particular (uma dada visão de currículo, um dado projeto político) alcançar um destaque de universal, articulando demandas de diferentes grupos sociais” (Lopes, 2010, p. 33).

Nesse contexto, operamos com uma noção de currículo da qual a professora Zuleide Pereira defende:

Assumo o currículo como redes de significação permeadas por relações de poder, e, em constante processo de deslocamento. Esses deslocamentos tornam-se importantes porque dá significação múltipla a prática social e cultural nele produzida. Essas práticas mediadas pelo poder produzem uma dinâmica complexa que se estabelece a partir de negociações. Portanto, se afasta cada vez mais do processo dialético (opressor e oprimido) e de estratégias que subvertem o conflito na negociação do poder, com o objetivo de atingir um pretensível consenso como nas análises gramscianas (2009, p. 170).

Como percebemos, o currículo é um espaço-tempo de negociação, na busca da definição de estabelecer uma seleção particular da cultura, definindo uma metáfora que vamos abordá-la como “projetos de identidade” para entender o currículo que se forja nas políticas de currículo, mas precisamente, os discursos em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular.

A questão da identidade é posta neste texto para compreender o sujeito que é projetado pelos endereçamentos da política de currículo. Nessa busca, abarcamos a Modernidade como imaginário, na qual “se ergue um sujeito multicêntrico, pluri-identitário, que tem mantido, em várias manifestações, a ideia de uma identidade plenamente constituída” (MACEDO, 2011, p. 15).

Como as políticas de currículo interpelam os sujeitos? Como a identidade se torna objeto das políticas de currículo? Esses questionamentos nos levam a entender o currículo como processo de representação no que tange ao contexto atual no Brasil, onde as políticas de currículo têm ocultado a diferença.

Tomamos essa afirmação como verdadeira e ao mesmo tempo reflexiva, pois a discussão da Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, tem tomado a questão da identidade de forma homogênea, ao trazer uma concepção de identidade como unidade consolidada.

Em face dessa discussão, Macedo (2011) irá afirmar que:

Com isso, são as políticas curriculares (dentre outros discursos circulantes) que criam o Eu e o Outro como realidade social, ambos como identidades estereotipadas e contrapostas de forma antiética. Assim, o Outro, sujeito de toda a negatividade, é usado para justificar os processos de subjetivação propostos pelo currículo (p. 18).

É nesse contexto que a presente pesquisa propõe uma análise da Base Nacional Comum Curricular como uma política de currículo que defende a hegemonia da ideia de currículo como formador de identidades, uma vez que a BNC define o perfil da pessoa que se deseja formar na educação básica.

Embora os discursos tenham sido direcionados para significados como “formar para a cidadania”, “formar para a vida”, “formar para o trabalho”, dentre outros, constatamos que a BNC têm propostas de performance ao buscar definir conhecimentos essenciais para a formação dessa identidade consolidada nas articulações políticas em torno do movimento de construção de um currículo nacional.

Nossa pretensão não se esgota neste cenário de luta política em analisar categorias teóricas, tais como discurso e identidade, mas principalmente em entender o currículo como prática articulatória, discursiva, cultural, de poder e de significação (OLIVEIRA, 2015). Para tanto, operamos com base no pós-estruturalismo, no qual questionamos as concepções estruturadas de linguagem e buscamos entender os sentidos e representações contidos nos textos que circulam em torno da articulação de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil.

Com base no exposto, compreendemos que a política de currículo expressa como texto, delinea um projeto de formação de um sujeito e, portanto, propomo-nos a questionar

“o centramento do sujeito com identidades fixas, desestabilizando a ideia de projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida” (LOPES *apud* OLIVEIA, 2015).

Nesse contexto, pensamos o currículo como documento de identidade, assim como nos aponta Silva:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (2005, p. 150).

Sendo assim, o currículo é uma prática cultural, discursos que constroem sentidos, por isso entendemos que a cultura como lugar de enunciação deve ser considerada na análise de um projeto de homogeneização de um currículo nacional. Não podemos pensar uma política de currículo que deseja formar o sujeito para um projeto neoliberal de sociedade, mas sim que idealize um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social. Esses projetos de formação de identidades estão em constante disputa e no contexto atual brasileiro, merecem ser postos a negociação para que juntos possamos definir, ainda que não de uma forma consensual definitiva, quem é o homem que pretendemos formar em nuances dos novos desafios da escolarização básica neste país.

#### **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS DESEJOS DE PERFORMANCE**

Os discursos em torno da Base Nacional Comum Curricular são embasados no arcabouço normativo da educação brasileira, tomando como referência alguns documentos. Neste texto, também político, não faremos a exclusão desses instrumentos legais, uma vez que os mesmos apontam uma Base Nacional Comum na Educação.

Iniciamos apontando o que diz o artigo 22 da Constituição Federal do Brasil de 1988, ao afirmar que cabe à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Sendo assim, decorre-se dessa atribuição a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a qual enfatiza a ideia de Base Nacional Comum em seus artigos 26 e 27:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Os artigos inferidos acima possibilitam diretrizes gerais de como a Base Nacional Comum é constituída em nível nacional, garantindo a legitimação da autonomia dos sistemas de ensino, instituições escolares e professores, uma vez a própria LDB (Lei nº 9.394/1996) se caracteriza como sendo parte constitutiva desta base ao garantir norteamentos para a educação brasileira.

O que se constata, portanto, é que a menção da Base Nacional Comum na LDB (Lei nº 9.394/1996) provoca diferentes possibilidades de interpretação, de modo que outros instrumentos normativos surgem na tentativa de regulamentar a Base Nacional Comum inculcida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em nuances de possibilidades diversas de significações, a professora Elizabeth Macedo aponta que:

As articulações políticas que levaram à menção da base nacional comum na LDB seguiram produzindo outras normatizações, ainda que a referida Lei não tenha indicado a necessidade de tais normatizações. A rigor, a LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecida nela própria (MACEDO, 2014, p.15).

Dessa forma, uma questão pontual nessa discussão é qual a definição de Base Nacional Comum. A legislação não deixa clara uma significação para a BNC, porém possibilita-nos entendê-la como uma matriz comum aos currículos da educação básica desenvolvidos em todo o país.

Nessa perspectiva, algumas discussões em torno da Base Nacional Comum como sendo um núcleo curricular baseado em padrões comuns vem ganhando espaço nas discussões por parte de alguns sujeitos políticos públicos e privados que almejam atingir finalidades comuns num projeto de educação neoliberal.

Os discursos decorrentes dessa ambiguidade em face da Base Nacional Comum, vai forjando sentidos diferenciados para educação e conseqüentemente para o currículo. Percebemos que ao longo das discussões em seminários e produções acadêmicas, alguns sujeitos políticos mesclam a nomenclatura da Base Nacional Comum, utilizando expressões como: Base Nacional Comum da Educação, Base Nacional Curricular Comum e Base Nacional Comum Curricular.

Caso queiramos analisar através da semântica a fixação dos sentidos implícitos nessas expressões, iremos perceber que cada uma delas trazem sentidos que se completam e ao mesmo tempo se distanciam de um dado foco defendido por cada uma das expressões. Como a nossa análise não é puramente linguística, notamos que pelo menos é comum a todas elas a ideia de um currículo nacional, embora fique evidenciado que a ideia de currículo pode ser diferenciada em contextos múltiplos de fixação de sentidos para a educação.

Na perspectiva das discussões contemporâneas sobre a Base Nacional Comum, notamos que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) propiciou a culminância da ideia de um currículo comum em âmbito nacional. O PNE estipulou, com força de Lei, um prazo

a ser cumprido pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios no tocante à construção de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento, a qual deverá culminar na construção de uma Base Nacional Comum.

O PNE em suas metas 1, 2, 3, 7 e 15 aborda a Base Nacional Comum atrelando às etapas da educação básica, à qualidade da educação e à formação de professores. Como podemos observar nas estratégias 2.1 e 2.2 da meta de número 2, a qual trata do Ensino Fundamental:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

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

Partindo do prescrito no novo Plano Nacional de Educação para a próxima década, buscamos inferir quais sentidos de currículo e conseqüentemente de formação do homem vem sendo defendido nos discursos hegemônicos em torno da BNC. Para tanto, propomos uma análise política-discursiva por meio do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e da Teoria Social do Discurso de Ernesto Laclau.

Com Ball (2012) *apud* Macedo (2014) vamos dialogar sobre redes de sujeitos políticos, assim como também entrelaçamos o conceito de comunidades epistêmicas trabalhadas pela professora Alice Casimiro Lopes (2006).

Em se tratando da análise sobre os discursos produzidos no processo de articulação política da BNC, operamos com a Teoria do Discurso de Laclau (2004), pois nos ajuda a compreender como os sujeitos políticos se posicionam nesse jogo de negociação permeados por lutas de poder na tentativa de defenderem um discurso hegemônico sobre currículo nacional.

O primeiro desafio que se instaura em nossa análise é tentar compreender os sentidos de Base Nacional Comum incutido dos discursos dos sujeitos políticos. Por meio de uma pesquisa em sites da internet, principalmente no portal da BNC, lançado em Agosto de 2015, pudemos identificar vídeos e textos de alguns desses sujeitos que defendem a ideia de um currículo nacional.

A princípio, cabe ressaltar que o Ministério da Educação (MEC) nomeou uma comissão de especialistas para serem responsáveis pela elaboração de um documento preliminar da BNC, o qual, segundo o MEC, deverá ser submetido a consulta pública. Ainda nesse contexto, percebemos que os sujeitos que entrelaçam essa rede política de defesa da BNC, são especialistas, representantes do governo, órgãos como a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação), UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação), empresas, institutos e fundações.

Nesta rede que se articula em torno de alguns pontos nodais em comum, Macedo (2014) aponta que:

Entre os muitos projetos desenvolvidos pela rede, constam, recentemente, inúmeras referências ao currículo da educação básica, com destaque para a defesa de uma base comum nacional para os currículos. Praticamente qualquer caminho que se tome no interior da rede, permitirá perceber a importância da discussão curricular e a defesa da centralização nacional, ainda que tal centralização seja definida por termos aparentemente distintos, como conteúdos, direitos de aprendizagem, padrões de avaliação.

Sendo assim, propomo-nos a analisar algumas dessas produções da rede em torno da temática da formação indenitária do homem brasileiro. O que se constata nessas articulações discursivas é que a ideia de cultura comum proporciona desejos de desempenho, uma vez que a seleção particular de uma cultura no currículo nacional define a formação da pessoa.

Os discursos defendem um projeto formativo com vistas à formação de um sujeito otimizador e competitivo nos moldes de um projeto neoliberal de educação, pois,

É preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que é parte (MACEDO, 2014, p. 1553).

Ressaltamos o que a Fundação Lemann aponta em uma pesquisa realizada com base na ideia de revisão da organização do currículo, destacando que “existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidos na vida adulta e o que é ensinado na escola”, dessa forma, a fundação constata ter concluído que faltam competências claras no currículo a serem atingidas pelos jovens, por isso que os mesmos “sentem-se mal orientados e pouco preparados para lidar com desafios cotidianos, na faculdade e no trabalho”.

Nesta pesquisa, a Fundação Lemann consultou alguns especialistas para que os mesmos pudessem afirmar como deve ser a Base Nacional Comum e sugeriram que precisa ser:

Atrativa aos alunos: Os conteúdos ensinados devem ser essenciais para a realidade dos jovens na vida adulta.

Aliar competências com os conteúdos: Os alunos precisam aprender conteúdos, mas é essencial que saibam o que fazer com eles.

Correlacionar as habilidades: A organização dos conteúdos pode ser hierarquizada, mas as habilidades precisam ser construídas em rede.

Incluir habilidades socioemocionais: Habilidades comportamentais como: proatividade, autonomia, curiosidade e comprometimento

podem ser ensinadas em sala de aula.

Com base nessas articulações, o CONSED (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação) vai defender uma construção da BNCC que possibilite a performance do sujeito em formação, uma vez que “a definição da Base Nacional Comum impactará não apenas no currículo, mas na forma da gestão da escola, na formação de professores, na elaboração do material didático entre outros componentes da gestão educacional.”

Percebemos, portanto, que a articulação em torno da construção de Base Nacional Comum pretende provocar uma política advinda como “inovadora”, a qual implicará em diferentes mudanças que será “o principal trajeto em direção a uma Educação de qualidade para todos”, como aponta Eduardo Deschamps, presidente do CONSED.

Mas, afinal, quem é essa pessoa que a BNCC pretende formar? Para quais finalidades? Para uma “performance” em que sociedade? Notamos que a performance do estudante brasileiro será resultado de um currículo nacional selecionado para fins do mercado numa concepção de educação produtivista com base na lógica empresarial, na qual os alunos são tratados como produtos que precisam ser lapidados para serem mão de obra em contextos do capitalismo periférico.

Essa homogeneização torna o corrilho estático, sem vida, fluxo e movimento. Um currículo que não reconhece a cultura, a diferença e a diversidade, objetiva um controle sobre o imponderável, o outro, o antagonista nas relações discursivas, expurgando os diferentes recursos simbólicos utilizados para a oposição contra um discurso hegemônico de currículo (Laclau, 2008).

Como enfatiza Macedo (2014):

Ademais, essa ideia de currículo comum e de base curricular nacional muitas vezes vai de encontro às políticas de acesso e de permanência de sujeitos e segmentos sociais que reivindicam e lutam para serem reconhecidos e valorizados como detentores de saberes/fazeres práticos, experienciais, tradicionais e fazedores de agenciamentos outros (p. 1558).

Embora os discursos apontados pela rede política de defesa da BNCC esteja sendo cada vez mais articulado e aceitado por grande parte dos profissionais da educação e membros da sociedade, é importante enfatizar que esse projeto de formação de identidade só se concretizará à medida que as escolas e professores possibilitem essa determinação. É no seio da escola que o processo formativo se efetiva, camuflado em uma política de currículo oficial que impossibilitará uma formação emancipadora e pluralista do estudante brasileiro.

### **CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS**

Considerando as questões aqui levantadas, é possível apontar que as políticas de currículo defendem projetos de formação, os quais atendem a diferentes perspectivas dos sujeitos políticos que lutam pela hegemonização de um dado projeto de currículo. Entendemos que nesse jogo de disputa, é necessário que busquemos um currículo instituinte em contraposição às bases que defendem um currículo instituído, de modo que haja uma aproximação do currículo à cultura.

Nessa ótica, percebemos que este trabalho, ao contestar a ideia da construção de uma Base Nacional Comum Curricular, buscou refletir o projeto de formação defendido nos discursos circulantes em torno da ideia de um currículo comum. Notamos que os discursos e textos analisados apresentam a defesa de formação de um sujeito apto a ser inserido no mundo globalizado, mercadológico e capitalista, “adestrado” por meio de conhecimentos privilegiados que serão ditos como essenciais para o seu desenvolvimento humano.

Ao questionarmos a articulação de uma Base Nacional Comum para os currículos da educação básica no Brasil, chegamos ao posicionamento contrário a esta ideia, pois entendemos que da forma como vem sendo articulada pretende homogeneizar um currículo comum que acaba saturando a diversidade cultural e pluralista do povo brasileiro, bem como busca regular o sujeito que se pretende formar, sufocando as suas singularidades e subjetividade.

Defendemos, por conseguinte, a construção de projetos curriculares com base na perspectiva de uma estrutura descentrada e que sejam enunciados numa constante negociação com o outro, defendendo projetos de formação que atendam as diferentes demandas que permeiam a luta por significação.

Este trabalho não se esgota na tentativa de analisar o projeto de formação do estudante da educação básica inculcado nos discursos em torno da Base Nacional Comum Curricular, mas é também um espaço para provocações e reflexões no contexto das discussões teóricas no campo do currículo, uma vez que retrata a necessidade de pensarmos o currículo como prática articulatória, como simbólico e propulsor de desejos performáticos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 12/04/2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12/04/2015.

BURITY, Joanildo. **Teoria do Discurso e Educação:** reconstruindo o vínculo entre cultura e política. Disponível em: < <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/640/579>>. Acesso em: 07/07/2015.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, Política, Cultura. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão... [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos e textos nas políticas de currículo. In: AMORIM, Antonio Carlos; MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei (Orgs). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo.** Campinas-SP: FE/UNICAMP, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12. N. 03, p.1530-1555, out/dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Currículo, Identidade e Diferença**: articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares para a educação básica. Disponível em: < [http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfProj/curriculo\\_\\_14.pdf](http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfProj/curriculo__14.pdf)>. Acesso em: 29/06/2015.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4221.pdf>>. Acesso em 30/08/2015.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo**. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/pereira.pdf>>. Acesso em 12/04/2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.