

**OS OBJETOS DE CONHECIMENTO PODEM ERRO DE ENDEREÇO?
DESTINERRÂNCIAS CURRICULARES E CIDADANIA POR VIR**

CAN KNOWLEDGE OBJECTS HAVE THE WRONG ADDRESS? CURRICULAR
DESTINERRANCE AND CITIZENSHIP TO COME

¿LOS OBJETOS DE CONOCIMIENTO PUEDEN ESTAR EQUIVOCADOS DE
DIRECCIÓN? DESTINERRANCIAS CURRICULARES Y CIUDADANÍA POR VENIR

Clívio Pimentel Júnior¹ 0000-0002-7544-4496

¹ Universidade Federal de Sergipe – Aracaju, Sergipe, Brasil; cpjr@academico.ufs.br

RESUMO:

Neste texto de posicionamento teórico, assumindo uma perspectiva epistemológica e política pós-estrutural, busca-se desenvolver um argumento crítico sobre a significação dos objetos de conhecimento na política curricular das Ciências da Natureza, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um envio objetivo ao outro, passível de ser unicamente entendido nos fazeres curriculares da relação educativa. Nesse trajeto, ao mobilizar noções filosóficas derridianas como destinerrância, *différance*, hospitalidade, ao lado de metáforas pós-estruturalistas diversas provenientes do campo do currículo como texto, rede transformativa e conversa complicada, discorre-se sobre a vinculação determinística e instrumental entre aprendizagem de objetos de conhecimento e condutas sociais via significação da cidadania na BNCC, tentando desconstruir os discursos de controle do outro nas relações de produção de sentidos e conhecimento na escolarização. Ao explorar o modo como as noções filosóficas e as teorias curriculares pós-estruturais permitem ressignificar a relação entre o sujeito e o conhecimento no currículo, pensando-os como envios destinerrantes cuja indeterminação exerce papel constitutivo da própria estrutura relacional educativa, defende-se que as perspectivas trabalhadas facultam não apenas a crítica à racionalidades deterministas e prescritivas de currículo expressas nas políticas das Ciências da Natureza na BNCC, como, também, permitem abrir as perspectivas formativas da cidadania à indeterminação, ao imprevisível, ao porvir, forjando espaço para o emergir da diferença no currículo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; ciências da natureza; ensino de ciências; política do currículo.

ABSTRACT:

In this theoretical positioning text, assuming an epistemological and post-structural political perspective, we seek to develop a critical argument about the significance of objects of knowledge in the curricular policy of Natural Sciences, in the Brazilian National Curriculum (BNCC), as an objective sending to the other, capable of being only understood in the curricular activities of the educational relationship. Along this path, by mobilizing Derridian philosophical notions such as destinerrance, *différance*, hospitality, alongside various post-structuralist metaphors from the field of curriculum such as text, transformative network and complicated conversation, we discuss the deterministic and instrumental link between learning objects of knowledge and social conduct via the meaning of citizenship in the BNCC, trying to deconstruct the discourses of control of the other in the relations of production of meanings and knowledge in schooling. By exploring the way in which philosophical notions and post-structural curricular

theories allow us to give new meaning to the relationship between the subject and knowledge in the curriculum, thinking of them as destinerrant sendings whose indeterminacy plays a constitutive role in the educational relational structure itself, it is argued that the perspectives worked on not only provide criticism of the deterministic and prescriptive rationalities of the curriculum expressed in the Natural Sciences policies at BNCC, but also allow the opening of the formative perspectives of citizenship to indeterminacy, the unpredictable, the to come, forging space for the emergence of difference in the curriculum.

Keywords: Brazilian National Curriculum; Natural Sciences; Science Teaching; Curriculum Policy.

RESUMEN:

En este texto de posicionamiento teórico, asumiendo una perspectiva política epistemológica y postestructural, buscamos desarrollar un argumento crítico sobre la significación de los objetos de conocimiento en la política curricular de Ciencias Naturales, en la Base Curricular Común Nacional (BNCC), como envío objetivo al otro, capaz de ser solo comprendido en las actividades curriculares de la relación educativa. A lo largo de este camino, movilizandoc nociones filosóficas derridianas como destinerrancia, *différance*, hospitalidad, junto con varias metáforas postestructuralistas del campo del currículo como el texto, la red transformadora y la conversación complicada, discutimos el vínculo determinista e instrumental entre los objetos de conocimiento de aprendizaje y conducta social a través del significado de ciudadanía en el BNCC, intentando deconstruir los discursos de control del otro en las relaciones de producción de significados y conocimientos en la escolarización. Explorando el modo en que las nociones filosóficas y las teorías curriculares postestructurales nos permiten resignificar la relación entre sujeto y saber en el currículo, pensándolos como envíos destinerrantes cuya indeterminación juega un papel constitutivo en la propia estructura relacional educativa, se sostiene que las perspectivas trabajadas no sólo brindan una crítica a las racionalidades deterministas y prescriptivas del currículo expresadas en las políticas de Ciencias Naturales del BNCC, sino que también permiten abrir las perspectivas formativas de la ciudadanía a la indeterminación, lo impredecible, lo impredecible. futuro, forjando un espacio para el surgimiento de diferencias en el currículo.

Palabras clave: Base Curricular Común Nacional; Ciencias naturales; Enseñanza de las Ciencias; Política curricular.

Introdução

O foco deste trabalho é o exercício da crítica¹ à representação² política do conhecimento científico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área de Ciências da Natureza (doravante, CdN), por meio da ideia de objeto de conhecimento e a significação de conhecimento científico como algo exterior ao qual o sujeito, uma vez apropriado, irá pautar

¹ A partir de Butler (2015) e Derrida (2001), entendo por crítica a operação de pensamento envolta em uma certa maneira de pensar buscando expor os limites relativos aos esquemas históricos e normativos que orquestram processos de subjetivação política e reconhecimento, implicados em discursos específicos, explorando seus efeitos ao emergir da diferença.

² Trabalho com uma concepção discursiva e pós-estruturalista de representação em que se admite a linguagem como sistema ontológico social no qual as práticas de significação criam e produzem sentidos nas relações culturais, constituindo e instituindo aquilo que busca simbolizar (Hall, 2016).

suas condutas cidadãs de uma determinada maneira. Envolve defender o argumento de que o conhecimento científico não só não é objeto externo ao sujeito que aprende, como também que a relação com o conhecimento científico na comunicação educativa não seja reduzida a “simplesmente uma questão de entendimento” (Derrida, 2001, p. 21). Isto é, que a comunicação na relação educativa na produção de conhecimento seja mais do que a possibilidade de firmar um entendimento único, previamente fixado, sobre um objeto de conhecimento, com a previsão determinista de seu efeito na conduta social do outro, prescrevendo a maneira de exercer a cidadania.

O exercício da crítica que ensaio persegue maneiras desconstrutivas de interrogar essencialismos, clausuras e definições (Derrida, 2001), tentando expandir os limites que cercam e confinam o nome conhecimento científico enquanto objeto e coisa determinística, ao mesmo tempo em que busca estremecer as fronteiras que delimitam a forma como a relação conhecimento, aprendizagem e identidade cidadã do sujeito é significada na política de currículo investigada. A meu ver, tal tarefa desconstrutiva torna-se importante porque, ao fomentar uma representação política objetificada do conhecimento científico, a BNCC inscreve e cria um modo de inteligibilidade social que faz assumir as implicações que estão inscritas na ideia de conhecimento científico como algo objetivo, passível de transmissão na escola. Tais implicações, por sua vez, como tenho argumentado em meus trabalhos, fomentam efeitos de poder que confinam discursivamente professor, estudante, aprendizagem escolar de ciências, ensino, conhecimento científico e outros aspectos das relações educativas, a leituras curriculares instrumentais de ordenamento linear, sequencial, mensurável, previsível, plenamente tangível (Doll Jr, 1997; Silva, 1999; Lopes; Macedo, 2011; Biesta, 2016), disputando a representação social desses processos, com efeitos sobre a diferença.

Essa meditação vincula-se às abordagens discursivas pós-estruturalistas nas pesquisas em educação e no campo das políticas educacionais e de currículo, marcadas, sobretudo, pelo afastamento de perspectivas imediatistas e objetivistas de investigação, e pela compreensão da linguagem como elemento constitutivo da significação dos fenômenos educacionais (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013; Cunha; Costa; Pereira, 2016). No que diz respeito particularmente às pesquisas inspiradas na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015) e nos registros derridianos (2001), as abordagens discursivas têm mostrado efeitos potentes de hiper politização (Lopes, 2015) dos debates curriculares, na medida em que vêm contribuindo para a desconstrução e o abalo aos fundamentos que sustentam políticas racionalistas, fundacionais e universalistas de currículo (Pimentel-Júnior, 2022a), suscitando a investigação das representações hegemônicas

e seus modos de significar os processos educativos.

Situando-se nesse ambiente epistemológico, as pesquisas que venho desenvolvendo acerca da significação da cidadania na BNCC, por meio da área de conhecimento das CdN, vêm problematizando a representação política que ela assume de projeção de perfis de cidadãos com comportamentos determinados (Pimentel-Júnior, 2023; Pimentel-Júnior, 2024). Nessa direção, e mais especificamente neste trabalho, acionando noções como a de destinerrância, hospitalidade, *différance*, entre outras (Derrida, 2001; 2004; 2007), busco provocar abalos às inscrições e investimentos finalista-objetivistas (Pimentel-Júnior, 2021) nas políticas de currículo, e seus efeitos restritivos de poder sobre a diferença e a cidadania, mirando o universalismo e o controle na tentativa de conduzir as condutas do outro no social.

A seguir, o texto desdobra-se da seguinte maneira: na próxima seção, discuto aspectos filosóficos relativos às noções derridianas, combinados com questões curriculares em perspectiva pós-estrutural, explorando o modo como tais emaranhamentos permitem reconfigurar entendimentos acerca do que venha a ser formação para a cidadania. Após isso, passo a abordar os objetos de conhecimento postos na BNCC para a formação cidadã na área das ciências da natureza, explorando a sua disposição pedagógica para a formação de habilidades e competências nos sujeitos. Por fim, concluo defendendo que as perspectivas curriculares discursivas pós-estruturais aqui trabalhadas possibilitam questionar a lógica objetivista de objeto de conhecimento e o modo como autoriza pensar a cidadania, educação e o ensino no terreno do cálculo e do controle, abrindo as políticas curriculares à alteridade incalculável e não antecipável na relação com o outro.

Currículo, conhecimento, cidadania e diferença

As abordagens curriculares pós-estruturais que investem na desobjetificação realista do conhecimento e sua relação determinística com as aprendizagens e as condutas sociais são variadas (Doll Jr, 1997; Silva, 1999; Lopes; Macedo, 2011; Pinar, 2016) e sinalizam à ampliação radical do compromisso com a diferença na teoria de currículo. Nesse movimento, o pensamento derridiano tem contribuído significativamente para adensar as discussões acerca da abertura e da relação não condicionada com as alteridades nos processos educativos, provocando abalos a todas as figuras econômicas do poder envolvidas na tentativa de dizer ao outro o que ele *deve ser*, sejam elas expressas em racionalidades tecnicistas e tradicionais, em racionalidades neoliberais ou em racionalidades críticas e emancipatórias de currículo. Dentre as tantas meditações do filósofo franco-argelino que vêm contribuindo ao campo da educação

e do currículo, elejo nessa oportunidade o debate com a de destinerrância.

Em *O cartão Postal*, Derrida (2007) desenvolve um texto filosófico que transita por e mescla literatura e autobiografia, formando um engenhoso romance configurado em envios e correspondências, atualizando problemáticas diversas espaiadas por suas obras nas relações com Freud, Heidegger, Lacan, Sócrates, Platão, entre outros. Trabalha tais correspondências assumindo, desde o início, que elas estão constitutivamente habitadas pelo princípio postal, relativizando o aforismo lacaniano de que “a carta sempre chega ao destinatário” (Telles, 2013). A problemática da destinerrância derridiana nessa obra poderia ser resumidamente representada na seguinte passagem da obra:

Quem escreve? Para quem? E para enviar, destinar, expedir o quê? Para que endereço? Sem nenhum desejo de surpreender, e com isso de captar a atenção por meio da obscuridade, devo, pelo que me resta de honestidade, dizer que finalmente não sei. Sobretudo, eu não teria tido o menor interesse nessa correspondência e neste recorte, quero dizer, nesta publicação, se alguma certeza tivesse me satisfeito quanto a isso (Derrida, 2007, p. 11).

Neste texto, discutir a noção de destinerrância implica, dentre outras coisas, no debate sobre o princípio postal como a interrupção diferencial, esse intermediário que impede, atrasa, adia, prorroga, “interdita o repouso e incessantemente faz com que se corra, deposita, ou deporta o movimento da especulação” (Derrida, 2007, p. 65). O princípio postal nessa discussão representa a possibilidade mesma de uma correspondência ser extraviada, poder não chegar, entendendo-a como constitutiva de sua própria estrutura, fazendo da mensagem sempre uma promessa adiada em sua presença final (Wolfreys, 2012). Ao lado disso, um dos primeiros aspectos que podemos explorar nessa discussão é a pergunta “Quem escreve?”, remetendo a uma questão derridiana acerca da propriedade e da transparência de um si mesmo para si mesmo: “para ser ele mesmo, um sujeito já deve relacionar-se consigo como um outro” (Bennington; Derrida, 1996, p. 105). Tal pensamento resume a irredutível alteridade a convocar qualquer identidade afirmada por um sujeito, no pensamento derridiano, de modo que uma correspondência nunca parte de um sujeito próprio a si.

Também no movimento do princípio postal, o envio é sempre destinado a alguém, um outro que, tampouco, pode ser um destinatário “como sujeito identificável e presente para si” (Derrida, 2007, p. 75). Há aqui a manutenção de um espaçamento necessário e constitutivo que interrompe a capacidade de decifração e visibilidade de um si mesmo sobre o outro, de modo a manter aberto a possibilidade de uma identidade outra se manifestar nessa relação comunicativa. Tais aspectos de uma alteridade constitutiva sempre a espaçar a presença afetam,

também, a estrutura do envio e a própria mensagem: seria como pensar a mensagem em sua errância com a destinalidade, um envio sem repouso “que, evidentemente, não envia isto ou aquilo, que não envia nada, nada que seja um ‘ente’, um ‘presente’” (Derrida, 2007, p. 75). Nessa direção, o princípio postal desconstrói emissor, receptor, endereço e mensagem, fazendo das relações que aí se estabelecem uma interrupção e desposseção pela alteridade, uma promessa sempre adiada.

Em minha leitura, a errância e a impossibilidade de destinação absoluta do envio faz da relação ética com a alteridade e a diferença um espaçamento, uma irreduzível distância que permanece insuperável, marcada por uma “indireção incorrigível” (Derrida, 2007, p. 169) que manifesta possibilidades de a mensagem não chegar, de se extraviar, de chegar e fomentar algo imprevisível, de manter seu segredo apesar de tudo colocado aí, entre outros. De acordo com Miller (2006, p. 893) a destinerrância é uma figura espaço-temporal no pensamento derridiano que nomeia “uma possibilidade fatal de errar ao não atingir um objetivo temporalmente pré-definido, em termos de se afastar de um objetivo espacial pré-definido”. Ainda de acordo com ele, a destinerrância derridiana “é como um fio solto em uma meada emaranhada que acaba conduzindo a todo o novelo” (2006, p. 893), capaz de gerar comentários potencialmente infinitos, dado que ligada à *différance*, isto é, a uma temporalidade do diferir “sem presente ou presença, sem origem ou objetivo determinável; ao rastro, iterabilidade, assinatura, evento, contexto, jogo” (Miller, 2006, p. 894).

Essa marca de indeterminação e abertura ao outro mantém um horizonte de não fechamento com a alteridade, apesar de toda tentativa em mensagem, de modo que o desvio e o diferir tornam-se constitutivos da relação comunicativa na correspondência. Com isso, poderíamos afirmar que a destinerrância derridiana e o princípio postal são uma “abertura na identidade pela qual o próprio pensamento daquela identidade se torna possível somente através da incorporação, necessariamente, dos signos de sua não identidade” (Wolfreys, 2012, p. 57), mantendo o indecível em toda a estrutura da relação errante de uma correspondência e envio com o outro. Isto é, aquilo que mantém a irreduzível abertura ao diferir em face de toda tentativa de determinação. Em outros termos, isso pode significar que “nós nunca podemos *finalmente* ler ou alegar ter lido um texto em sua totalidade. Podemos continuar cuidadosamente a ler e a reler, porque o ato de ler é sempre marcado por um horizonte evanescente. Está sempre por vir” (Wolfreys, 2012, p. 29-30).

A meu ver, esses aspectos conectam a destinerrância à *différance* e à desconstrução, na medida em que operam uma lógica aneconômica de abertura, de indecidibilidade em relação a

qualquer tentativa de destinação, rompendo com o fechamento imposto na ideia de recepção de mensagens e textos acabados, apelando ao indeterminismo estrutural constitutivo da própria estrutura do princípio postal. Trata-se de uma aposta na “lógica da desestabilização já sempre em andamento das coisas em si mesmas” (Wolfreys, 2012, p. 35). Esses aspectos de indeterminação ativa e constitutiva na relação consigo e com a alteridade podem implicar, também, do ponto de vista curricular, em uma abertura ética a entendimentos outros que chegam sem anúncio nas relações educativas, marcando, também, o vínculo da destinerrância com a hospitalidade incondicional no currículo (Pimentel-Júnior, 2024), na medida em que apela à abertura à chegada de um evento sem anúncio, sem precedente.

Desde já, esses pensamentos derridianos nos permitem pensar em aspectos da diferença no currículo, rasurando as tentativas de objetificação do conhecimento, fixação do entendimento e controle da identidade do outro-destinatário da relação educativa, abrindo a educação para o risco (Biesta, 2016). A meu ver, é precisamente no ponto em que uma representação política de conhecimento como algo objetivo, tomado como presença plena nas relações educativas, se institui nas políticas educacionais, que se torna possível pensar em uma ideia de cidadania baseada na apropriação de conhecimento e destinação de condutas sociais, o que me interessa problematizar aqui. O que o privilégio concedido ao conhecimento, significado como envio objetivo e estável, tem autorizado a pensar em termos de tentativas de administração, controle e destinação de identidades cidadãs nas políticas de currículo?

No campo do currículo, as noções derridianas trabalhadas neste texto, ao lado de outras mais, têm sido bastante úteis em investimentos de pesquisas interessados em abalar atos de poder articulados em torno da estabilização de compreensões finalistas, objetivistas e instrumentais de currículo, comumente acompanhadas por forte teor normativo, julgando-se capaz de dizer ao outro como ele deve ser para ser um cidadão, e/ou com empregabilidade e capacidade de inserção na economia global, e/ou responsável, e/ou crítico, emancipado e autônomo, entre outros (Cunha; Costa; Pereira, 2016).

Utilizando as metáforas mais pós-estruturais de currículo, espreiadas nas teorias do campo, para os propósitos deste trabalho, encontramos terreno fértil para compreender as implicações do pensamento derridiano acerca da destinerrância aos estudos em currículo, promovendo ainda mais abertura na significação da cidadania. A metáfora de currículo como processo e rede transformativa de Doll Jr (1997), por exemplo, exalta a ideia de sistemas abertos cujo desafio não é “levar o processo a um fechamento (produzir um produto perfeito) e sim dirigir as transformações de uma tal maneira que o caráter transformacional do processo seja

mantido” (Doll Jr, 1997, p. 31). Isso significa que a mudança sem percurso pré-definido, e não a estabilidade final, é o foco do desenvolvimento das aprendizagens, implicando em uma política em que o currículo passa a ser fortemente imbuído do caráter aberto, indeterminado, caótico, transformacional, sendo menos um processo de determinar e dominar condutas e aprendizagens. Nesse sentido, Doll Jr (1997) traz uma crítica profunda à racionalidade tyleriana de currículo como percurso pré-definido, abrindo espaço à possibilidade de operarmos com o currículo sem um endereço e destino pré-fixado. Em Pinar (2016), por sua vez, através da metáfora do currículo como conversa complicada, encontramos espaço para pensar numa relação dialógica aberta e inacabada, na qual esforços de entendimento por meio da comunicação educativa entre alunos e professores estão sempre em andamento, em um sentido não finalístico, aberto à pluralidade de interpretações, dadas as condições culturais, políticas e singulares de vida de cada participante da conversa.

Por fim, já em Lopes e Macedo (2011), encontramos a metáfora de currículo como texto em tradução, implicando irreduzivelmente o outro, a alteridade, na interpretação do texto, entendido sempre como uma operação na qual há um constante deslizamento de sentidos, que jamais cessa em produzir disseminação e outras associações, despertando o potencial polissêmico de qualquer entendimento. Ou seja, entendimentos sempre perturbados pela *différance*, jamais seguros, jamais presentes, jamais definitivos.

A meu ver, esses investimentos teóricos de currículo por si só já credenciam desconstruir a ideia de conhecimento como coisa destinada ao outro que produz efeitos previsíveis de identidade e conduta, bem como aos seus rastros de realismo epistemológico nas relações educativas. Uma vez que todas essas teorias se encontram mais ou menos articuladas em comum rejeição ao instrumentalismo mecânico, à prescrição restritiva e ao determinismo estanque, podemos extrair delas que não só conhecimento escolar não é coisa, como a sua construção na escola é uma negociação constante de sentidos (Macedo, 2006).

A partir de Derrida, em complemento, podemos amplificar a complexidade dessas metáforas entendendo currículo como envio destinerrante, como uma operação na qual nem remetente, nem mensagem, nem destinatários, nem endereços são entidades transparentes a si mesmas e ao outro, dotadas de identidade fixa absoluta, de modo que a desconstrução dos limites que buscam definir essas entidades abarca as dimensões da comunicação curricular e educativa. A partir da noção de destinerrância podemos compreender que não há sujeito consciente de si mesmo que tenha pleno controle da mensagem que estrutura e envia, tampouco há mensagem com sentido objetivo absoluto, muito menos destinatário plenamente

identificável e fixo. Assim como não há espaço estrutural fixado como endereço e destino à espera de ser preenchido. Isso porque endereços, remetentes, mensagens e destinatários são sempre entidades discursivas relacionais, só existem enquanto um si para o outro, de modo que a própria alteridade interrompe qualquer sentido de propriedade objetiva nessa tessitura complexa e interrompida pela diferença. Em última análise, em termos curriculares, a meu ver, isso implica dizer que temos sempre o segredo de um envio curricular destinerrante que nunca esgota seu sentido em uma presença, que nunca cessa em seu potencial de produzir dispersões diferenciais na produção de sentidos, que jamais poderá definir, de vez por todas, os processos de subjetivação de uma única e específica maneira. Enfim, apropriada ao campo do currículo, defendo que a manutenção do indecidível pela destinerrância derridiana atualiza o potencial de pensar a resistência a qualquer determinação nas políticas de currículo, forjando o diferir.

Todos esses aspectos acima discutidos nos fazem pensar na (im)pertinência de definir, previamente, o que venha a ser a cidadania na política de currículo, lançando-nos à problematização da representação política desse nome na BNCC. Tais aspectos nos permitem pensar que a identidade cidadã não está lá, pronta, externa, à espera de ser alcançada. Tampouco, cidadãos estão agindo e exercendo cidadania em um espaço-tempo homogêneo, com as mesmas capacidades, os mesmos conhecimentos, as mesmas subjetivações políticas, as mesmas decisões. Muito menos, ainda, que um conjunto de objetos de conhecimento, articulados para o desenvolvimento de competências e habilidades, será capaz de endereçar sentidos futuros de cidadania das juventudes, em um controle teleológico das condutas.

Nesse sentido, pensando a cidadania a partir do referencial aqui assumido, é possível concebê-la como indo além da reunião de direitos e deveres, de capacidades e competências, sendo sempre devida/vinda ao/do outro. Assim, a tarefa política de desconstruir o caráter abstrato de cidadania já convida a pensar que, potencialmente, a BNCC e os objetos de conhecimento podem equivocar-se na tentativa de definir, para o outro, um endereço.

Objetos de conhecimento na BNCC: quão objetivos?

A centralização da organização curricular colocada pela Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2018a), estruturada, em sua parte destinada à formação geral básica comum a todos os estudantes pela Base Nacional Comum Curricular, foi elaborada e justificada sob os argumentos da igualdade de acesso a conteúdo curricular, igualdade de oportunidades de aprendizagem aos estudantes, necessidade de superação de currículos disciplinares estanques e desvinculados dos interesses das juventudes, dentre outros (Silva, 2018). A ideia de garantir padrões de

aprendizagem para que os estudantes tenham acesso aos mesmos conteúdos curriculares, pautados em objetos de conhecimento, habilidades e competências gerais, é, talvez, o mais forte argumento de igualdade de oportunidades na sustentação da BNCC, de modo a que todos os estudantes “tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018b, p. 7). Nesse sentido, a BNCC assume ser o instrumento político fundamental para que as “redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (Brasil, 2018b, p. 8).

Desde o início, a aposta na ideia de que a organização curricular padronizada em objetos de conhecimento, habilidades e competências é capaz de garantir igualdade de aprendizagens, forjando cidadanias, faz-se discursivamente configurada, suscitando um entendimento de que tal modo de organização curricular é capaz de ser fomentar aprendizagens, por todos, da mesma maneira, e de suscitar ações sociopolíticas similares.

Ao lado da definição sucinta e aligeirada de competência colocada no texto, os termos objetos de conhecimento e habilidades aparecem sem a devida conceituação explícita no documento. Encontramos o termo objeto de conhecimento atrelado a outros como conteúdos curriculares e objetos de ensino espreado por distintas teorizações didáticas e curriculares, gerais e específicas (Chevallard, 1991; Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011; Libâneo, 2013). A noção remete aos estudos da transposição didática, fazendo referência às transformações pelas quais os conhecimentos científicos passam ao configurarem-se como conhecimentos escolares, como objetos com finalidades educativas voltadas ao ensino.

A despeito de suas especificidades, esses conceitos parecem estar mais ou menos articulados na comum rejeição à ideia de que a organização dos currículos e da aprendizagem escolar seja pela simplificação de conhecimentos científico-acadêmicos das disciplinas de referência nas escolas, defendendo a irredutível distância epistemológica entre conhecimentos científicos e escolares (Lopes; Macedo, 2011). Independente dos aspectos epistemológicos específicos na proposição de tais modelos de compreensão das configurações pedagógicas e didáticas do conhecimento escolar, acadêmico e científico, a meu ver, elas colocam em cena a discussão curricular que entende os conhecimentos escolares com características epistemológicas, culturais e políticas próprias, envoltas em propósitos de escolarização.

Trata-se de perspectivas de compreensão da organização curricular importantes para pensar a escolarização, na medida em que tecem críticas vigorosas ao abstracionismo, ao enciclopedismo e à própria ideia de conhecimento e cultura escolar como reprodução cultural, reivindicando a desnaturalização das maneiras pelas quais definem-se formas e conteúdos

curriculares de modo tradicional academicista, fazendo do debate acerca das finalidades sociopolíticas da escolarização um terreno de disputas (Lopes; Macedo, 2011).

Porém, a meu ver, ao colocarem tais aspectos à discussão curricular, ainda que contribuam para avançar na discussão acerca das especificidades culturais e epistemológicas das práticas de produção de conhecimento escolar e científico, pouco problematizam a noção subjacente de objeto que as sustenta, e a instrumentalidade mecânica que lhe é subjacente, configurando conhecimento como coisa transformada em objeto didático para fins de instrução. Ou seja, permanece, defendo, um sentido de conhecimento escolar como sendo um produto de transformação didática de conhecimentos selecionados de um repertório cultural científico-acadêmico externo à escola, atualizando uma compreensão de currículo como repertório de significados. Ademais, ao apostarem em especificidades decorrentes de configurações didáticas e pedagógicas específicas, manifestam um entendimento de que tais conhecimentos e culturas (acadêmicas, escolares e científicas) encontram-se plenamente apartadas, confinadas a essa distinção categórica em termos curriculares, atualizando concepções de entendimento de cultura como coleções puras³ (Lopes; Macedo 2011).

Defendo que, ao atualizar concepções de objeto de conhecimento como coisa, a BNCC vincula a política de currículo à uma série de pressupostos e vínculos realistas e determinístico de várias ordens, acerca do ensino, da aprendizagem, da atuação e desempenho profissional do professor, da relação de produção de conhecimento pelos estudantes, dos meios de avaliação das aprendizagens, entre outros, que se torna preciso desconstruir.

Ao lado disso, no campo das CdN, os objetos de conhecimento estão dispostos vinculados às competências e habilidades específicas, prevendo que o trabalho com os primeiros é capaz de fomentar o desenvolvimento das últimas. Nas CdN, ao lado da concepção de objeto de conhecimento que organiza os conteúdos curriculares das competências, surge o conceito de conhecimentos conceituais, entendidos como aqueles “sistematizados em leis, teorias e modelos” (Brasil, 2018b, p. 548). Tal conceito remete à tipologia de conteúdos curriculares classificados em conceituais, procedimentais e atitudinais, que vem sendo trabalhada no debate sobre pedagogia das competências há muitos anos (Zabala; Arnau, 2010).

Nesse registro teórico, a tipologia de conteúdo é proposta em nítida oposição ao tratamento academicista e propedêutico dos conteúdos curriculares escolares, além de fazer a

³ Para aprofundar o debate sobre como as perspectivas culturais que postulam o hibridismo, a impureza e a impossibilidade de classificações puras na cultura facultam a crítica ao essencialismo na tentativa de definir de modo estático uma dada cultura, seja ela acadêmica, escolar ou científica, remeto a Lopes e Macedo (2011).

própria crítica ao tratamento disciplinar do conhecimento e sua desvinculação dos interesses e aplicações em contextos sociais dos estudantes, defendendo que “é impossível responder a qualquer problema da vida sem utilizar, para sua resolução, estratégias e habilidades sobre componentes factuais e conceituais dirigidos, inevitavelmente, por pautas ou princípios de ação de caráter atitudinal” (Zabala; Arnau, 2010, p. 50). Assim, ao lado da noção de objetos de conhecimento, as CdN na BNCC adota a classificação e a distinção entre os tipos de conteúdos curriculares, organizando os objetos de conhecimento previstos na dimensão conceitual da tipologia adotada⁴. Trata-se da adoção de uma concepção pedagógica supostamente capaz de satisfazer a demanda por um ensino e um currículo mais conectado com as dimensões profissionais para um mundo em constante mudança, dentre elas as mudanças climáticas⁵.

Nas CdN, os conhecimentos conceituais perfazem o conjunto de conteúdos curriculares vinculados a cada uma das competências específicas da área na BNCC. No **Quadro 1**, a seguir, represento esses objetos classificando-os como Objetos Conceituais de Conhecimento, abarcando ambas as formas de conceituação explícitas na BNCC, embora o documento não faça menção à essa construção conceitual de modo conjugado:

Quadro 1 – Objetos de Conhecimento das Ciências da Natureza e as respectivas Competências Específicas às quais encontram-se didático-pedagogicamente dispostos e vinculados na BNCC.

Objetos de Conhecimento e Competências Específicas da Ciências da Natureza	
Competências específicas	Objetos Conceituais de Conhecimento
Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.	Estrutura da matéria; transformações químicas; leis ponderais; cálculo estequiométrico; princípios da conservação da energia e da quantidade de movimento; ciclo da água; leis da termodinâmica; cinética e equilíbrio químicos; fusão e fissão nucleares; espectro eletromagnético; efeitos biológicos das radiações ionizantes; mutação; poluição; ciclos biogeoquímicos; desmatamento; camada de ozônio e efeito estufa; desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias de obtenção de energia elétrica; processos produtivos como o da obtenção do etanol, da cal virgem, da soda cáustica, do hipoclorito de sódio, do ferro-gusa, do

⁴ Embora não seja o foco desse texto explorar as nuances e diferenças entre a teoria da transposição didática e da pedagogia das competências, a meu ver, guardadas as suas especificidades, as abordagens complementam-se, em alguma medida, no sentido de aprofundar as classificações dos conhecimentos escolares, visando a configuração de entidades curriculares com características epistemológicas próprias às finalidades da escolarização. Ainda assim, não questionam o caráter de conteúdo curricular como seleção de conhecimentos de um repertório, atualizando concepção de conhecimento como objeto, e o decorrente efeito instrumental na formação, resvalando para a ideia de uma possível formação administrada (Silva, 2018).

⁵ É nítida a preocupação em se estabelecer o vínculo das competências das CdN com problemas socioambientais e climáticos. Uma preocupação que, com maior e menor intensidade, vem fluando nas políticas de currículo voltadas à área desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e PCN+ (Nascimento; Souza; Carneiro, 2011).

	alumínio, do cobre, entre outros.
Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.	Origem da Vida; evolução biológica; registro fóssil; exobiologia; biodiversidade; origem e extinção de espécies; políticas ambientais; biomoléculas; organização celular; órgãos e sistemas; organismos; populações; ecossistemas; teias alimentares; respiração celular; fotossíntese; neurociência; reprodução e hereditariedade; genética mendeliana; processos epidemiológicos; espectro eletromagnético; modelos atômicos, subatômicos e cosmológicos; astronomia; evolução estelar; gravitação; mecânica newtoniana; previsão do tempo; história e filosofia da ciência; entre outros.
Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).	Aplicação da tecnologia do DNA recombinante; identificação por DNA; emprego de células-tronco; neurotecnologias; produção de tecnologias de defesa; estrutura e propriedades de compostos orgânicos; isolantes e condutores térmicos, elétricos e acústicos; eficiência de diferentes tipos de motores; matriz energética; agroquímicos; controle biológico de pragas; conservantes alimentícios; mineração; herança biológica; desenvolvimento sustentável; vacinação; darwinismo social, eugenia e racismo; mecânica newtoniana; equipamentos de segurança etc.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Brasil (2018b).

Ao vincular os objetos conceituais de conhecimento às competências, a BNCC prevê que o trabalho didático e pedagógico realizado pelo professor com tais conteúdos curriculares servirá aos propósitos de aprendizagem da referida conduta comportamental a nível de prática social do sujeito. No que diz respeito à seleção de determinados objetos conceituais de conhecimento em detrimento de outros, as CdN na BNCC explicita que a seleção e organização de tais objetos nas competências priorizaram a continuidade ao trabalho pedagógico realizado no Ensino Fundamental. Defende que os objetos conceituais de conhecimento científico selecionados para o trabalho com as competências específicas da área constituem uma base que permite ao estudante “investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais” (Brasil, 2018b, p. 548).

Ou seja, há uma dimensão determinista-utilitarista fortemente presente não apenas nas competências gerais como nas da área das CdN, prescrevendo destinações aos usos do conhecimento científico trabalhado na prática e conduta social do sujeito, mas, também, na tentativa de previsão de articulação de aprendizagem de competências aos objetos selecionados, propriamente ditos. Tal aspecto utilitarista e pragmático se aprofunda porque as CdN na BNCC

afirma que “poucas pessoas aplicam os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos” (Brasil, 2018b, p. 549), demandando o letramento científico da população para uso e resolução de problemas sociais com conhecimentos científicos. As interações de sala de aula na educação em ciências tornam-se, nesse sentido, as atividades responsáveis pelas mudanças sociais complexas e desafios que enfrentamos no século XXI, através da autonomia dos estudantes na aplicação da aprendizagem e razão científica.

A crítica à roupagem utilitarista e pragmática conferida ao conhecimento científico nas CdN na política de currículo por competência vem sendo construída, no Brasil, há muitos anos, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e daqueles voltados ao Ensino Médio (PCN), PCN+, PCNEM, PCNEM+, entre outros (Nascimento; Souza; Carneiro, 2011; Selles; Oliveira, 2022; Bizzo; Kawasaki, 2022). Seja trilhando um caminho científico e acadêmico de mobilização de parâmetros curriculares de análise sobre como a roupagem utilitarista afeta o estatuto epistemológico, conceitual e ontológico da Biologia como Ciência (Nascimento; Souza; Carneiro, 2011), seja ponderando sobre como as reformas educacionais atuais se tratam de necessidades do setor empresarial da Educação, trazendo “falsos novos” para pensar a organização curricular nacional com padrões de aprendizagem (Bizzo; Kawasaki, 2022), seja, ainda, analisando a flutuação histórica das finalidades sociais atreladas ao ensino de Biologia e das CdN (Selles; Oliveira, 2022), há uma argumentação comum em torno da ideia de que a integração pragmática do conhecimento científico na ideia de competência promove a visão de conteúdos curriculares como pretexto para desenvolvimento de habilidades, fomentando descaracterização das ciências⁶.

Ainda do ponto de vista do trabalho didático e pedagógico com os objetos conceituais de conhecimento das CdN, a BNCC prevê a abordagem investigativa como modo de promover “o protagonismo dos estudantes na aprendizagem e na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido” (Brasil, 2018b, p. 551). Trata-se de uma aposta na condução de abordagem investigativa como princípio metodológico do planejamento didático, visando trabalhar problemas contextualizados e abertos, e intensificar “o diálogo com o mundo real e as possibilidades de análises e de intervenções em contextos mais amplos e complexos” (Brasil, 2018b, p. 551), como forma de

⁶ Não é foco deste texto deter-se no debate em torno de como a política de integração curricular baseada em competência pode contribuir para a dissolução do estatuto epistemológico da Biologia como ciência, conflituando e, de certa forma, apagando sua história de constituição, razão pela qual remeto aos trabalhos de Nascimento, Souza e Carneiro (2011). Assim como não é objetivo analisar flutuações históricas em torno de sua finalidade social nas políticas curriculares, para isso ver Selles e Oliveira (2022).

estimular a criatividade e a curiosidade na busca de soluções aos problemas. A finalidade maior assumida pelas CdN na BNCC, no Ensino Médio, é a compreensão do modo de expressão próprio das Ciências, e a intervenção socioambiental e ética responsável no mundo com o uso do conhecimento científico. A cidadania, nesse registro, fica dependente, quase que exclusivamente, da formação de competências baseadas na ciência, conferindo destaque ao registro científico na determinação da conduta social.

De modo geral, são perceptíveis os investimentos curriculares e formativos mais ecológicos e ambientais, com relação aos usos dos objetos de conhecimento das CdN, exigindo do sujeito uma ação social na direção da resolução de problemas complexos. Como desenvolvi parcialmente em outro lugar (Pimentel-Júnior, 2021), atualizam-se sentidos de responsabilização individual do sujeito e de sua conduta social sobre o meio ambiente, buscando a formação pragmática de um cidadão resolvidor de problemas ambientais e da vida cotidiana, individualizando demandas sociais para as quais não há solução no âmbito da ação individual, atomizando no sujeito tal responsabilidade.

Em paralelo, atualizar o sentido de conhecimento científico como objeto pode induzir a pensar que as identidades dos conhecimentos aos quais o nome objeto remete são entidades dadas, que permanecem intactas apesar das operações curriculares de construção de conhecimento dos sujeitos nas escolas. Trata-se de uma significação do conhecimento como repertório fixo que tenta se colocar como estável apesar da linguagem, que não se vê como possível herança em tradução (Derrida, 2004), como envio em destinerrância, como texto a ser lido (Lopes; Macedo, 2011) e recriado nas escolas pelos sujeitos em construção de conhecimento, enfim, como uma conversa complicada sempre em andamento (Pinar, 2016), adiada em sua significação última. A concepção de objeto de conhecimento, nesse sentido, manifesta a possibilidade de pensar o conhecimento como “significado em si mesmo, em sua presença simples ao pensamento, em sua independência relativamente à linguagem” (Derrida, 2001, p. 25). Tal independência credencia pensar que o efeito de presença do conhecimento científico nas relações educativas produz subjetividades prontas. Nesse ponto, defendo que tal compreensão objetificada confina a aprendizagem escolar das CdN à dimensão procedimental e atitudinal do objeto de conhecimento, seu uso social, desconsiderando aspectos outros (afetos, condições sociais concretas, fantasias, aptidões etc.) para a cidadania (Laclau; Mouffe, 2015; Burbules, 2023).

A significação de conhecimento científico como objeto cria, também, um contexto discursivo de confinamento para a comunicação na relação educativa. É nesse contexto

discursivo que se torna possível pensar a comunicação na relação educativa de ensino e aprendizagem enquanto transporte, isto é, enquanto atividade implicada em uma “transmissão encarregada de fazer passar, de um sujeito a outro, a identidade de um objeto significado, de um sentido ou de um conceito, separáveis do processo de passagem e da operação significante” (Derrida, 2001, p. 29). Tal significação objetificada da relação educativa pressupõe pensar, nesse sentido, que a comunicação carrega um sentido absoluto do objeto de conhecimento comunicado, de modo que a passagem de um sujeito a outro em nada altera a presença do objeto em sua inequívoca significação. Com isso, defendo, torna-se possível pensar em aprendizagem padronizada, igualdade educacional, entre outros aspectos homogeneizantes de comportamentos sociais, na política de currículo.

Historicamente, a partir das avaliações de Nascimento, Souza e Carneiro (2011), e Selles e Oliveira (2022), é possível afirmar que, em muitos aspectos, a identidade cidadã nas políticas de currículo da educação em CdN apresenta permanências daquilo que se espera da participação social do sujeito em sua conduta. Não se pode dizer que são as mesmas demandas e permanências, por inúmeros aspectos, e, ao mesmo tempo, acentua-se um sentido de utilização do conhecimento científico na BNCC, atado a competências específicas que, em outros momentos históricos, não se mostraram tão nitidamente prescritas nas políticas⁷.

Assim, agudiza-se o teor normativo de endereçamento de comportamentos sociais com objetos conceituais de conhecimento científico das CdN, que nos fazem refletir sobre algumas questões: e se a própria ação do sujeito já não fosse mais considerada como fonte segura de sua emergência em uma identidade fixa (Butler, 2015)? Se a ação já não pode mais ser considerada uma fonte segura de manifestação de presença do sujeito (Butler, 2015), tampouco o nome conhecimento e qualquer forma de significação o traz à presença (Derrida, 2001; 2004; 2007), quais as implicações, à diferença, na intensificação da nitidez da utilidade e aplicabilidade dos objetos de conhecimento científico na participação social? Perguntas que permanecem em discussão.

Considerações Finais

Por meio deste texto, acionando noções derridianas implicadas com a diferença no currículo, busquei argumentar que a visão objetificada do conhecimento científico na BNCC autoriza significar as relações educativas como empreitadas plenamente objetivas, atualizando

⁷ A própria noção de competência disposta nos PCNEM mostra-se mais aberta à diferença e à indeterminação na prática social dos sujeitos, quando comparada à mesma noção na BNCC (Silva, 2018).

uma série de efeitos e pressupostos restritivos que produzem confinamento ao ensino, a aprendizagem, ao desempenho e atuação do professor, ao currículo, a identidade dos estudantes e a escolarização, de modo amplo, com implicações nítidas sobre a diferença. Nesse contexto discursivo permeado por pressupostos instrumentais, prescritivos, universalistas e objetivistas nos modos de significar a educação, credenciando o ter lugar do padrão enquanto política de currículo, defendo que não há espaço para pensar a diferença.

O realismo epistemológico subjacente à ideia de conhecimento científico como objeto confere, defendo, um privilégio ôntico ao conhecimento que permite pensar na “segurança logocêntrica” (Derrida, 2001) que subsidia a concepção de currículo como dispositivo de controle e regulação da identidade cidadã pela razão na política de currículo. Por meio do conhecimento científico objetificado e da razão presente a si mesma, aposta-se na padronização de condutas antecipadas em um rol de competências e habilidades listadas e esperadas enquanto expectativa e direitos de aprendizagem dos sujeitos, um endereço para o qual se espera destinar as condutas sociais do outro, no futuro. Defendo que tal política acaba por, em última instância, reduzir a educação escolar a ensino de objetos prontos e acabados, e aprendizagens padronizadas, com efeitos supostos como previsíveis sobre condutas sociais.

Pondero que o exercício da crítica à representação política da cidadania vinculada a excessivas destinações procedimentais e atitudinais da aprendizagem escolar, com detalhamento do uso dos objetos de conhecimento científico na prática social, na política de currículo analisada, não significa conferir pouca importância a formação para a ação social e à cidadania. O foco não é o conteúdo procedimental e atitudinal da aprendizagem em si. Como Biesta (2016) coloca, nós queremos e almejamos que os sujeitos aprendam e alcancem objetivos e finalidades escolares na comunicação e na relação educativa que estabelecemos nas escolas. Ao mesmo tempo, trata-se de um alcance e de uma comunicação aberta, não-determinista, sujeita aos deslizamentos de sentidos e ao diferir. Em última análise, significa assumir a destinerrância constitutiva da cidadania no mundo da vida, porque destrezas procedimentais e atitudinais não estão separadas dos contextos das próprias práticas sociais.

Com isso, defendo que o que falta à política curricular para que seja de qualidade não é um caminho prescritivo de tentar mostrar aos professores como vincular objetos de conhecimento a contextos e práticas sociais, com determinação de finalidades procedimentais e atitudinais com a ciência. Muito do que as pesquisas na área de ensino das ciências da natureza vêm fazendo, já a muitas décadas, é produzir conhecimento sobre aspectos metodológicos e didáticos que contextualizam os conhecimentos trabalhados nos cotidianos, seja por integração

interdisciplinar, por competência, por transversalidade, por abordagens específicas da educação científica (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente, Abordagem Temática, Sequência de Ensino Investigativo, etc.), entre outros meios (Lopes; Macedo, 2004; Pimentel-Júnior, 2022b). Defendo, portanto, que não há um déficit didático-metodológico nas políticas curriculares a demandar prescrições explícitas sobre destinações sociais com o conhecimento científico para ser uma política vinculada à vida, interesses, contextos e demandas das juventudes. Tampouco precisa de transparência na forma de condução didático-pedagógica para garantir a igualdade educacional, pois é justamente o princípio e a (im)possibilidade da igualdade na comunicação educativa que está em xeque.

De modo a confrontar e desconstruir tais maneiras de representar politicamente e significar o conhecimento para a formação cidadã na BNCC, explorei o modo como abordagens discursivas de currículo suscitam entendimentos outros da política de currículo: tal como a possibilidade de uma carta não chegar ao endereço do destinatário, e se os objetos de conhecimento na BNCC errarem de endereço? E se as destinações fixadas na política para as juventudes se mostrarem universalismos sem qualquer endereço possível? E se a mensagem não for tão objetiva quanto anseia em seu querer-dizer ao outro? E se o outro-destinatário for diferente daquele outro-plenamente-identificável e passível de controle pelo remetente-destinador? E se o endereço final for um espaço sustentado apenas pela fantasia de controle do outro via currículo? E se não houver endereço? E se... Perguntas-dilemas do outro, vindas do outro, e por isso, sempre, adiadas em seu repouso.

Agradecimentos

À Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe – FAPITEC, pela concessão de bolsa de iniciação científica e auxílio financeiro.

Referências

BENNINGTON, Geoffrey; DERRIDA, Jacques. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

BIESTA, Gert. **The Beautiful Risk of Education**. London: Routledge, 2016.

BIZZO, Nelio Marco Vincenzo; KAWASAKI, Clarice Sumi. 25 anos de SBEnBIO: fundação, momentos políticos e protagonismo. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 15, n. nesp, 2022. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/797>. Acesso em: 03 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 05 de jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 28 nov. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 03 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 de jan. 2023.

BURBULES, Nicholas. Critical Thinking and the Conditions of Democracy. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, n. 104, p. 1-13, set., 2023. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8062>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita Vidal. Textualidade, currículo e investigação. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 185–193, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19711>. Acesso em: 7 ago. 2024.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã**: diálogo. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2004.

DERRIDA, Jacques. **O Cartão-Postal**: de Sócrates a Freud e além. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DOLL JR., William. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e Intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; DE MENDONÇA, Daniel. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo de Ciências em Debate**. São Paulo: Papirus, 2004.

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

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, p. 285-372, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>. Acesso em: 7 ago. 2024.

MILLER, Joseph Hillis. Derrida's Destinerance. **Modern Language Notes**, v. 121, n. 4, p. 893-910, 2006. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4490747>. Acesso em: 9 ago. 2024.

NASCIMENTO, Antônio Junior Fernandes; SOUZA, Daniele Cristina; CARNEIRO, Marcelo Carbone. O Conhecimento Biológico nos Documentos Curriculares Nacionais do Ensino Médio: uma análise histórico-filosófica a partir dos estatutos da Biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 2, p. 223–243, 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/228>. Acesso em: 7 ago. 2024.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQS4Snk/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Deslocamentos Discursivos e as Competências das Ciências da Natureza na BNCC: contingência, precariedade e a impossibilidade de um “todos” para o currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. Especial, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/60459>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PIMENTEL-JUNIOR, Clívio. Desconstrução de Fundamentos Educacionais, Hiperpolitização e Hegemonia: implicações da teoria do discurso nos estudos curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1–14, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.63669>. Acesso em: 07 ago. 2024.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Relação sujeito/conhecimento nas políticas de currículo da educação em ciências dos últimos tempos: contribuições pós-estruturais ao debate. **Educar em Revista**, v. 38, p. e84955, 2022b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.84955>. Acesso em: 07 ago. 2024.

PIMENTEL-JUNIOR, Clívio. Política padrão, currículo e ensino de biologia: quais caminhos para a diferença? **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 16, n. nesp.1, p. 649–669, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46667/renbio.v16inesp.1.956>. Acesso em: 07 ago. 2024.

PIMENTEL-JUNIOR, Clívio. Pensar el currículo y la diferencia con Jacques Derrida: différence, hospitalidad incondicional, traducción y el advenimiento del otro. **Revista de Educación**, v. 15, n. 31.1, p. 107-128, 2024. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7656. Acesso em: 07 ago. 2024.

PINAR, William. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

SELLES, Sandra Escovedo; OLIVEIRA, Ana Carolina Pereira. Ameaças à Disciplina Escolar Biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM): Atravessamentos Entre BNCC e BNC-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e40802, 1–34, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u13531386>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TELLES, Sérgio. Derrida, uma vida extraordinária. **Percurso**, v. 26, n. 51, p. 163-167, 2013. Disponível em: <https://percurso.openjournalsolutions.com.br/index.php/ojs/article/view/1365>. Acesso em: 10 mar. 2025.

WOLFREYS, Julian. **Compreender Derrida**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Clívio Pimentel Júnior. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente na Universidade Federal de Sergipe. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7868680338671520>

Como citar

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio. OS OBJETOS DE CONHECIMENTO PODEM ERRAR DE ENDEREÇO? destinerrâncias curriculares e cidadania por vir. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 1, e71709, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.71709.