

Uma base à Base: quando o currículo precisa ser *tudo*

A base to Base: when the curriculum needs to be *all*

Talita Vidal PEREIRA ¹

Hugo Heleno Camilo COSTA ²

Érika Virgílio Rodrigues da CUNHA ³

Resumo

Pautado na teoria do discurso (TD) de Laclau e Mouffe, este artigo orienta uma discussão cujo objetivo é reativar sentidos de educação e de currículo excluídos nas articulações em defesa de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), lida como necessária à qualidade do ensino. Especificamente, focaliza o texto *Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas*, de Guiomar N. de Mello, interpretando-o como parte de um processo de constituição hegemônica. Um discurso contingente e provisório, atravessado por ambivalências, que, como todo momento da política, projeta à universalidade uma leitura particular sobre o currículo.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Teoria do Discurso. Base Nacional Curricular Comum.

Abstract

Based on the discourse theory (TD), formulated by Laclau and Mouffe (2010), this article guides an analysis that aims to reactivate meanings of education and curriculum excluded in the debate in defense of a National Common Curricular Basis, seen as a necessity for quality in education. Specifically focuses the text *Curriculum da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas*, by Guiomar N. de Mello, understanding it as part of a hegemonic constitution process. A contingent and provisional discourse, crossed by ambivalences which, as every moment of policy, projects to universality a particular reading of the curriculum.

Keywords: Curriculum policy. Discourse Theory. National Common Curricular Basis.

- 1 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), Professora Adjunta do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense(UERJ), Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (FEBF/UERJ). Rua Mariz e Barros, nº 39/Apto 309, Praça da Bandeira, Rio de Janeiro (RJ). CEP: 20270-005. E-mail:<p.talitavidal@gmail.com>. Pesquisa financiada por Edital Universal do CNPq 2014.
- 2 Doutorando em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd). Membro do grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura e do Núcleo Interdisciplinar de estudos da Faculdade de Educação da UERJ/Baixada Fluminense (FEBF). É professor na Faculdade de Educação da UERJ, investiga Políticas de Currículo e Ensino de Geografia. Rua Jaciaba, 33. Jacarepaguá. Rio de Janeiro (RJ) - CEP: 22710260. Apoio FAPERJ.
- 3 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis. Tem como tema de pesquisa política de currículo, é membro do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0157151504758441). Rua Timbiras, nº 1051, Vila Goulart, Rondonópolis (MT) - CEP: 78740-280- E-mail: <erikavrcunha@ufmt.br>; <erikavrcunha@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 455-469	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Ainda que não se trate de uma novidade, é fato que a defesa de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que constitua o currículo da Educação Básica no Brasil, tem se intensificado nos últimos meses, principalmente depois que foi assumida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), finalizado em 2014, e convertida em estratégia para o alcance de suas metas. Como destaca Macedo (2014), não se trata de um movimento que se instaura com o anúncio do PNE, mas de um debate que ganha dimensão na disputa em torno da noção de BNCC, que envolve agentes políticos públicos e privados. Um discurso que se articula disputando hegemonia sobre sentidos de educação e de currículo.

Nesse artigo, operamos com o conceito de discurso formulado por Laclau e Mouffe (2010), para explicitar algumas dessas articulações em defesa da BNCC. Para a discussão, focalizamos o artigo intitulado *Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas*, de Guiomar Namó de Mello, publicado em 2014. Consideramos seu artigo como um exemplo daquilo que Laclau e Mouffe definem como processo de constituição hegemônica, articulando sentidos sob o dinamismo das lógicas da equivalência e da diferença.

Não pretendemos atribuir ao artigo, ou mesmo ao trabalho de Guiomar Namó de Mello, um papel de agente interno e/ou externo da política, ou mesmo responsabilizá-la pela política. Procuramos identificar sentidos que flutuam e se modificam no texto e buscamos reativar, na mesma perspectiva adotada por Macedo (2014), sentidos de currículo e de educação que estão sendo excluídos na defesa de uma BNCC como necessária à “[...] qualidade do ensino” no Brasil (MELLO, 2014, p. 7). Por isso, nossa escolha não implica a personificação de um discurso ou em assumir que a articulação de sentidos produzida no artigo seja realizada racionalmente a partir de fundamentos *a priori*. Tratamos as articulações em tela, no texto analisado, como um discurso contingente e provisório e, portanto, carregado de ambiguidades e parcialidades, como todo momento da política, ainda que, ao analisar as ambiguidades presentes nas definições curriculares, o referido texto tenda a caracterizá-las como uma “[...] situação de anomia curricular que se instalou no país” (MELLO, 2014, p. 14). Perspectiva esta que enfatiza nossa leitura de não o apreendermos como uma totalidade da política, mas parte dos conflitos que a produzem, que buscam hegemonizar verdades sobre a educação, o conhecimento e o currículo.

Currículo-norma: instrumento para superação das *anomias*

Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para a imprecisão que a definição de currículo carrega. Uma dificuldade que, na busca pela resolução de nossos problemas investigativos e/ou de nossos objetivos retóricos, tendemos a eufemizar para enfatizar uma leitura específica no campo. Nesse sentido, consideramos que Mello (2014, p. 1), na tentativa de minimizar um debate mais amplo do currículo, assume que o currículo é “[...] tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolarização”. Uma definição que desconsidera as disputas em torno do que seria *necessário*, pois toma a sociedade como totalidade conciliada em torno de objetivos comuns, como se a significação fosse transparente e livre de ambiguidades. Circunscrita a essa relação não problematizada com a significação, a autora estabelece um contraponto que reduz as reflexões produzidas no campo curricular a duas concepções de currículo: uma centrada no conhecimento e outra centrada no aluno para, em seguida, apresentar sua posição. Uma *terceira via*, no entanto, é colocada como alternativa: um currículo centrado em competências que, segundo Mello (2014), é capaz de representar uma síntese superadora do que têm sido as preocupações no campo, por, supõe a educadora, incorporar aquilo que define como potencial produtivo das outras duas concepções.

Para apoiar sua perspectiva, a autora recorre às definições da Conferência de Jomtien (1990) que deram base às orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2001. Nesse movimento, Mello (2014) coloca os pilares de tais orientações como pressupostos para a reflexão curricular. Lança mão dos princípios *o que aprender, como ensinar e como avaliar o aprendizado* para fundamentar a projeção de um cenário tecnológico que requer do aluno, a esta altura já lido como trabalhador, um conjunto de competências para viver nesse mundo inexorável. Uma vez lançadas tais bases, entendidas como fundamentais à orientação educacional/curricular, focaliza elementos que faltam à educação brasileira (obviamente, se não fosse algo faltoso, não haveria motivo para proposição alguma), como produzir conhecimento para a resolução de problemas, formar alunos competentes e não mais valorizar o conhecimento erudito das escolas do passado. Nesse sentido, pondera que o *resultado* da aprendizagem precisa se expressar na capacidade de os indivíduos utilizarem seus conhecimentos para identificar problemas e “[...] tomar decisões pertinentes” (MELLO, 2014, p. 8). Tais pressupostos, necessidades projetadas, em muito negligenciam um exercício crítico sobre o que vem a ser tal necessidade de competência, conhecimento, capacidade, aprendizagem e para quem. No entanto, no decorrer do texto, vai se

configurando uma resposta, a “[...] revolução copernicana” (MELLO, 2014, p. 9) pretendida é a redução dos investimentos em educação, do conhecimento e do currículo a um compromisso em servir às competências e habilidades.

A partir destes pontos, diferentes articulações reforçam sentidos de um currículo centrado no conhecimento, e o que seria uma concepção superadora da dicotomia que recorta o campo curricular faz o aluno figurar na condição de receptáculo de um conhecimento a que se atribui “[...] um poder emancipador” (MELLO, 2014, p. 2). Alguém que deve adquirir algo *externo*, algo que existia antes do ato de aprender e que, como resultado da aprendizagem, se torna posse do aprendente (BIESTA, 2013). Esse algo a ser aprendido é o que Mello afirma ser o conteúdo indispensável na formação plena do sujeito competente. Algo selecionado e organizado para constituir o currículo. Um tipo de currículo que, ainda que não meramente baseado em conhecimentos (a primeira concepção), ou não meramente baseado no discente, parta do conhecimento e tenha por objetivo ser reconstruído na relação entre professor e aluno.

A nosso ver, essa argumentação não expressa uma síntese das concepções apresentadas pela educadora, mas a afirmação daquilo que é central em uma delas: o conhecimento. Contudo, não estamos desconsiderando a articulação de demandas (LACLAU; MOUFFE, 2010) instadas no processo de constituição hegemônica de um discurso. Mello (2014) não desconhece os questionamentos à ideia de currículo centrado no conhecimento e, desta forma, busca adjetivar o conhecimento na perspectiva que, atualmente, defende Young (2013).

Entendemos que essa é uma das formas de Mello (2014, p. 2) diferenciar a natureza do conhecimento que deseja ver organizado no currículo. Trata-se, segundo ela, de um “[...] conhecimento falível, que deve ser submetido à problematização”. Dentre suas argumentações, um currículo centrado no conhecimento se operacionalizaria por intermédio da previsão de competências. Interessa destacar que, para legitimá-las, cita um autor que tem se colocado em defesa do que denomina *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2011) e um crítico contundente daquilo que entende ser um processo de esvaziamento de conteúdos no currículo em favor de orientações psicológico-cognitivistãs associadas à preocupação em tornar o currículo relevante para a futura empregabilidade dos estudantes.

Para além das tentativas de aproximação com Young, que Mello procura articular em seu texto, a defesa que ela faz das competências como “[...] conhecimento mobilizado, operado e aplicado” (MELLO, 2014, p. 8) se volta a uma possibilidade de qualificação de um tal conhecimento, dinamizado pelas competências, frente a um conhecimento sem mobilização. Trata-se de um “[...] conceito de referência da organização pedagógica e curricular” (MELLO, 2014, p. 8) que, segundo a autora, inaugura um novo paradigma educacional, que se

diferencia da defesa de um currículo centrado no conhecimento disciplinarizado, tal como colocado por Young (2011), um crítico da dimensão instrumental que os currículos têm assumido nas reformas educacionais em curso. O conhecimento, como pensado por Young, possibilitaria aos alunos se constituírem como identidades aptas a “[...] resistir, ou pelo menos de lidar com o senso de alienação de sua vida fora da escola que a escola pode produzir” (YOUNG, 2011, p. 407). Ainda que possamos admitir que a formulação de Young acene a uma dimensão instrumental de currículo, entendemos que ela é menos pragmática do que a posição defendida por Mello (2014).

A compreensão que a autora tem de competência como “[...] conhecimento mobilizado, operado e aplicado [...]” é encetada na sujeição ao “[...] intenso debate que se dá em vários países sobre as inovações que a sociedade do conhecimento estaria demandando da educação” (MELLO, 2014, p. 8), como pontuamos. Nesse terreno, a autora entende “[...] configura[r]-se um paradigma educacional que tem nas competências e habilidades o conceito de referência da organização pedagógica e curricular” (MELLO, 2014, p. 8), como possibilidade de qualificação de um tal conhecimento necessário, dinamizado pelas competências, frente a um conhecimento sem mobilização.

Na tentativa de estabilizar algo impossível, como a definição de uma essência para o comum, as argumentações se entregam à suplementaridade, como a tudo e todos, aliás, que julgue(m) estar falando do mesmo, de uma ênfase, de alguma clareza. Ante ao conhecimento, o adjetivo é o extra que se adiciona a um significante em um movimento de diferenciação permanente (DERRIDA, 2011). Um excesso pelo qual se pretende compensar uma lacuna irreparável em algo [o significante] que deveria (se desejaria) ser completo em si. Não podendo ser mais que representação, o suplemento se apresenta na tentativa de complementar a falta irreparável, restando-lhe ser, apenas, suplemento do suplemento (DERRIDA, 1991), visto em que em seu lugar nada ocupa o lugar de uma origem. Todo um esforço das adjetivações do conhecimento na edificação de um *télos*, um fundamento, a busca pela precisão fidedigna do que a lei fala, mas não se ouve e é preciso explicitar.

A relação de falta irreparável possibilita, nessa busca, sintomatizar a “anomia curricular” como que causada pela ausência de “[...] respaldo legal para serem obrigatórias” (MELLO, 2014, p. 11) definições como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Mello (2014, p. 12) considera que “[...] questões ideológicas [...]” imobilizadoras, provocadoras de “malabarismos semânticos” no campo educacional, concorrem para uma resistência à orientação para as competências, tal como previstas na Lei nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A condensação de tudo o que se supõe ser a resistência às competências facilita à autora afirmar que algo com força

de lei – um centro – fortaleceria “[...] a capacidade de formulação e implementação de currículos adequados às realidades subnacionais e locais” (MELLO, 2014, p. 11). Nesse quadro conceitual estático, no qual as questões da educação perfilam idealmente como há muito resolvidas, há muito dispostas na lei, Mello (2014, p. 13) lê a “[...] situação de anomia curricular” como produto da “[...] crônica dificuldade brasileira de concretizar o discurso doutrinário na prática” (MELLO, 2014, p. 12). A partir dessa sintomatização que a educadora projeta a defesa pela BNCC, advogando-se que “[...] essa base nacional comum teria sua amplitude nessa instância interfederativa [entes federados] e deveria indicar com clareza o que cada aluno deve saber e saber fazer ao final de cada etapa da educação básica” (MELLO, 2014, p. 14-15). A ênfase no conhecimento assinala, assim, uma discussão necessária, na medida em que se julga poder claramente definir o currículo, mas não se faz por negligência, questões ideológicas ou falta de articulação política entre esferas e/ou entes, o que pode ser lido no artigo, diga-se de passagem, como alguma má vontade ante a um pretendido (e já dado) consenso.

Como citamos anteriormente, Mello nos põe *vis-à-vis* o currículo como “[...] tudo aquilo o que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade” (MELLO, 2014, p. 1). A redução, simplesmente a mesma redução credenciadora de uma leitura da teoria curricular polarizada, de uma leitura (uma escrita) do debate histórico/político educacional brasileiro, fiada na comparação com contextos outros adversos e supostos como mais avançados, exclui qualquer possibilidade de se considerar o incômodo, em Mello (2014), de uma conversa complicada sobre educação e, nos termos de Pinar (1995), por exemplo, sobre currículo. Se *tudo é tudo o que há* não havendo nada fora disso, a totalidade (inexistente, diferimos) ou o que nos é possível formular (diferir) no campo simbólico sobre/sob o qual produzimos, o que significa educar – ou mesmo, menos que isso, o que significa ensinar – ao longo da escolarização; como esse *tudo* aparece nas articulações discursivas no artigo em defesa de uma BNCC?

Sob o nome conhecimento

Ponderamos que uma definição de currículo é tão somente sua parcialização (LOPES; MACEDO, 2011). Na defesa de Mello (2014), consideramos que *tudo* se refere a *conhecimento* ou a uma articulação de diferenças unificadas sob este significante que, longe de dar conta de uma totalidade (impossível, lembramos), é privilegiado pelo desenho de uma hierarquia. Pensamos que tais articulações produzidas em torno desse significante privilegiado – conhecimento – como condensação de perspectivas distintas, “[...] sobre determinação de uma série

de demandas dispersas [...]”, que criam a “[...] ilusão de unidade [precária e contingente] e compensam a sensação impossível de completude” (MACEDO, 2014, p. 1536, grifo da autora). Argumentamos, nesse sentido, que a recorrência a autores distintos, como Coll, Ferreiro, Teberosky e Young, assinalam a busca pela estabilização de uma perspectiva curricular que assegure o conhecimento como via para o desenvolvimento de competências e habilidades, para a resolução de problemas, para um *saber fazer*, para resultados (MELLO, 2014).

Ainda com relação a tais articulações, cabe destacar que, como um momento da política, das articulações encadeadas na política, a condensação processada sob o nome *conhecimento* carrega seus conflitos ou uma tensão que é, ela mesma, a condição de Mello edificar (o que é para ela) a verdade do currículo, visto que uma unidade não existe, precisa ser (fabulosamente) criada. O conhecimento é defendido, em um primeiro momento, como não devendo estar associado aos conteúdos disciplinares, marcadamente afeitos à educação do passado. Uma vez que é defendida a significação do conhecimento como aquele submetido às competências e habilidades, em uma tradução de saber-fazer, resolver problemas, ele só faz sentido se servir aos propósitos delas (as competências). Por outro lado, com base em Young (2013), é defendida a importância de que o conhecimento poderoso, segundo a autora, apoiado nas teorias das diferentes ciências, não seja refratado por um dos tabus da educação, qual seja o de resistir “[...] em aceitar o conhecimento como um bem” (MELLO, 2014, p. 12), como o que mais se aproxima da verdade do mundo. Daí a crítica que a autora faz aos professores que limitam o valor educativo do conhecimento ao significado para o aluno. Assim, é possível inferir que, se o conhecimento poderoso não pode ser questionado em função de seu caráter fundamental à formação, as competências já podem ser neutralizadas em sua capacidade de submeter o conhecimento a sua significação/lógica.

A questão da significação, mais uma vez, também é comprometida quando colocado em questão o excesso de escrúpulos do professor ao questionar o significado de certo conhecimento para a vida de seus alunos. Este argumento, usado para ressaltar a importância do ensino do conhecimento poderoso, ganha nebulosidade quando associado ao argumento que questiona a baixa qualidade da formação de professores no Brasil e a autonomia docente. Se, em um rápido movimento, reconhecermos que os ditos *escrúpulos* docentes podem ser lidos como critérios que os professores usam para propor suas aulas, nas distintas situações que encontram em sua rotina de trabalho, podemos supor, diferentemente de Mello (2014), um exercício de autonomia e capacidade reflexiva crítica.

Também com endereçamento ao docente, ao que lhe falta segundo a autora, coloca-se como problemática a *possibilidade* de professores de uma mesma escola

adotarem livros diferentes, dentre os distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, o que pode ser interpretado como uma tendência minimamente democrática é lido por Mello (2014) como um problema, ante a necessidade urgente de encadearmos todas as escolas em um currículo comum.

Para além das sintomatizações realçadas por Mello sobre os professores e no que neles (ou a partir deles) – sua formação ou preocupações – seriam limites para uma mudança educacional efetiva, a grosso modo, a centralidade atribuída ao conhecimento no currículo fixa identidades em torno de um projeto social subordinado à apropriação de um de um conhecimento caracterizado como principal ferramenta da transformação social. Mello desenha um projeto lido como igualitário por parte considerável do pensamento crítico e por setores conservadores no campo educacional, que, distintamente pensamos, carrega traços de autoritarismo. Desta forma, assume-se a posição de determinar a superioridade de um projeto sobre tantos outros possíveis em disputa ou sequer sabidos e/ou nomeados. Macedo (2012) afirma que a articulação que sustenta hierarquias como esta busca cercar a emergência das diferenças e, ainda que, em projetos denominados mais democráticos, elas possam ser mencionadas, tendem a ser integradas a uma totalidade.

Em Mello (2014), a ideia de uma educação efetiva moldada pela produção de resultados tem embutida a associação entre conhecimento, igualdade ou equidade⁴. Macedo (2014, p. 1535) assinala que esse tipo de pensamento no campo educacional tem gerado formas de “[...] regulação, baseadas na avaliação, segundo modelos privados de gestão”. É essa associação que permite a Mello buscar definir o currículo, exaltar um *télos* para a educação, afirmando que “[...] a grande inovação que a sociedade do conhecimento impõe à educação dirige-se ao seu núcleo mais duro que é o ‘o que aprender’, o ‘como ensinar’ e o ‘como avaliar o aprendizado’” (MELLO, 2014, p. 8, grifo da autora).

Entendemos que, na forma de conceber o currículo que Mello define como inovadora, o conhecimento, ainda que assumido como processo de construção social e histórica, é manejado como o que reproduz a realidade ou a expressão pura da realidade num *o quê* ensinar e *o quê* avaliar transparente e realista. A pretensão de universalidade, aí imbuída, prescreve o conhecimento como uma idealidade e orienta o pensamento educacional, produzindo uma série de obstáculos ao próprio projeto educacional moderno que, para além dos objetivos igualitários, continua produzindo exclusões. A universalidade requerida ao conhecimento oculta, por sua vez, o embate entre conhecimento e cultura produzido na afirmação do

4 Para esta discussão com a educadora, acessar: <www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME>.

conhecimento escolar como análogo à ciência ou a certa interpretação de ciência como a verdade do mundo. A legitimação dessa universalidade se ocupa de afirmar a cultura como produção humana realizada à margem de uma comprovação empírica, algo de menor valor e incapaz de produzir as condições do sujeito se apropriar do mundo. Essa universalidade atribuída ao conhecimento, que justificaria seu local privilegiado no currículo, resulta de uma operação discursiva que busca sustentar a diferenciação e, conseqüentemente, a legitimidade desse conhecimento frente ao que interpreta como cultura. Uma interpretação que visa assegurar que determinada produção cultural, timbrada como científica, seja alçada à condição de fundamento, deslegitimando outras formas de cultura.

A partir dos aspectos que pontuamos, consideramos possível, em caráter conclusivo, problematizar o que é o *tudo* no currículo defendido por Mello (2014), acenando para o que delimita esse *tudo*, o que fica de fora, o que é excluído, por perfazer uma ameaça iminente a configurar a anomia curricular e a necessidade mesma de eliminá-la.

Defendemos que, longe de perfazer a solução copernicana prometida à dicotomia no campo curricular, a centralidade do conhecimento em uma configuração curricular por competências é defendida num jogo que envolve afirmá-lo como poderoso e como um saber-fazer, na crença de se estar combatendo aquilo que, por não estar na esfera de uma suposta objetividade, sequer pode ser considerado como currículo. A fronteira desse *tudo*, na articulação em favor das BNCC, em Mello (2014), é erçada, assim, ante ao diferir sobre o que se considera objetividade. Daí a educadora criticar o que seriam distorções do conhecimento em parte da teoria curricular, na interpretação da lei ou nas práticas dos professores. Daí ela reivindicar a necessidade de uma BNCC.

Para além da definição de uma BNCC

A apropriação da Teoria do Discurso tem sido produtiva no processo de investigação dos sentidos produzidos nos discursos curriculares, na medida em que permite lidar com operações discursivas, tornando possível problematizar a emergência de sentidos universais atribuídos ao conhecimento escolar, ou apenas conhecimento, como prefere Young (2011), em detrimento de outras formas de conhecer. Ela tem permitido indagar sobre operações de poder que reprimem possibilidades outras de se produzir o currículo, para além de uma universalidade impossível, como pontuamos ao afirmar a ideia de que qualquer definição de currículo é apenas a configuração de uma parcialidade precária que, não obstante, tende a ser violenta.

Para Laclau e Mouffe (2010), essa universalidade é uma produção discursiva, uma prática articulatória em que diferentes demandas, dispersas no campo da discursividade, são ordenadas em uma cadeia de equivalências. A articulação discursiva não elimina as diferenças. Demandas diferenciais produzem a articulação na subversão de sua identidade a diferenças outras apresentadas a essa relação. Esta é a condição mesma de toda diferença, compor a relação equivalencial que se processa contra um inimigo comum, uma exterioridade que ameaça diferencialmente cada identidade.

Mouffe (2001) destaca que a precariedade dessa articulação acontece justamente porque, apesar de participarem da articulação, cada demanda não pode abrir mão definitivamente daquilo que tem como específico e, dessa forma, precisa negociar sentidos em relações de poder. É essa equivalência entre demandas, e não uma igualdade, que possibilita que uma delas seja significada, de forma provisória e contingente, como capaz de representar a plenitude ausente às demais e, nessa condição, representar o universal.

No entanto, como coloca Mouffe (2001), trata-se de um consenso conflituoso. Um tipo de consenso caro também ao campo do currículo, na medida em que, a nosso ver, o conhecimento disciplinar nunca perdeu centralidade no campo. A relação antagônica que se estabelece entre conhecimento e cultura, por exemplo, com a afirmação de uma superioridade epistemológica do primeiro, como forma mais legítima de conhecer, pode ser entendida no âmbito da disputa pelo poder de significar.

Para Laclau (2011), todo universal é um particular que, na prática articulatória, passa a ser concebido como capaz de encarnar a plenitude desejada. Uma ilusão necessária, construída discursivamente, que consiste em fazer crer que o sentido de um conteúdo particular é o único possível. Esse conteúdo particular passa a ser assumido como único capaz de representar as ausências inerentes a outros conteúdos particulares (LACLAU, 2011; LOPES, 2013; PEREIRA, 2012). Por sua vez, o autor questiona a fronteira que separa o universal do particular. Para ele, é impossível afirmar se essa fronteira é particular ou universal, pois se for particular, universalidade só pode ser entendida como uma particularidade que se autodefine com base em um processo de exclusão mútua ilimitada. Por outro lado, se ela for universal, o particular passa a ser concebido como parte integrante do universal, e a linha que separa universal e particular fica comprometida.

São esses argumentos que utilizamos para questionar a pretensão de universalidade atribuída ao conhecimento (científico) que permeia a defesa da BNCC no artigo que discutimos. Afirmamos que esse conhecimento se produz como um discurso particular que procura fixar determinados sentidos que estão em disputa com outras formações discursivas. Lopes e Macedo (2012) ponderam que

esse pensamento sobre o conhecimento implicou na necessidade de isolamento desse discurso particular em um jogo de linguagem próprio e distinto daqueles que regem as regras pragmáticas das enunciações cotidianas. No entanto, esse isolamento não pode ser um obstáculo que impeça que esse discurso se torne inteligível aos outros atores sociais, para além do círculo dos especialistas. Para ser reconhecido e legitimado como universal esse discurso precisa se reintegrar à dinâmica discursiva social mais ampla, onde circulam outros discursos e, nesse processo, a fronteira entre universal e particular se flexibiliza (LACLAU, 2011; LOPES 2013; PEREIRA, 2012).

A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau concebe hegemonia “[...] como uma operação discursiva que aspira à universalização de um discurso específico, buscando fixar sentidos, de forma a alcançar a plenitude que falta ao social” (COSTA; PEREIRA, 2013). Essa fixação de sentidos é, para Laclau, sempre provisória, e isso confere à hegemonia um caráter precário em que diferentes sentidos atribuídos aos significantes precisam ser permanentemente negociados em condições específicas. A centralidade que o conhecimento assume no currículo pode ser explicada pelos significados emancipatórios que os discursos modernos conferiram à ciência e que têm implicações nas formas de pensar a escola, a cultura. Uma hegemonia precária, pois ainda que tenha alcançado razoável sensação de estabilidade, carrega “[...] uma dimensão de indeterminação e de falta constitutiva, de modo que não é dada *a priori*” (BURITY, 2008, p. 36).

Com base no pensamento de Lacan, Laclau (2011) afirma que o social se constitui como linguagem. Ele defende que aquilo que denominamos realidade é uma operação discursiva, um processo interminável de produção de sentidos sobre as coisas que vivemos, sobre aquilo que somos e o que sentimos. Como sujeitos sociais, partilhamos enunciações fazendo valer os sentidos que julgamos mais adequados. Isso implica dizer que o social se constitui a partir de discursos e que qualquer definição sobre qualquer coisa, a tentativa de estabilizar o nome de algo, se fará sobre/sob “[...] uma composição heterogênea feita de muitos fios, os quais uma vez entrelaçados implicam múltiplas camadas de leitura” (NASCIMENTO, 2004, p. 15). Pensamos, nesta via, o discurso científico como um desses muitos fios, uma leitura possível sobre a realidade, uma representação, e não a expressão cabal da realidade. Uma compreensão que não minimiza a dimensão performática do conhecimento (LYOTARD, 1986), mas que entende, longe de expressar a realidade, que essa performatividade a produz.

Nossa posição antirrealista se opõe àquelas que operam com concepções coisificadas de conhecimento. O realismo empreende a defesa de uma dimensão de universalidade para o conhecimento sustentado pela ideia de cientificidade que deslegitima outras formas de conhecer, favorecendo processos de exclusão e

de silenciamento de diferenças culturais outras. Como uma lógica moderna com forte influência na tradição curricular⁵, o realismo sustenta concepções e práticas arraigadas nas formas de pensar e fazer educação em uma lógica em que esta é subordinada ao ensino (MACEDO, 2012).

Perspectivas realistas articulam diferentes formas de pensar a educação, a escola e o ensino, e sustentam a compreensão de cultura como repertório de significados passível de ser transmitido e compartilhado. Em nome da igualdade social, de uma revolução na educação, tal repertório é imposto aos sujeitos, sendo apresentado como um conjunto de conhecimentos universais considerados mais adequados ou potenciais. Destacando a perspectiva padronizadora contida nessas formulações, Macedo (2012) alerta que essa lógica favorece o silenciamento das diferenças na escola. Dessa forma, as problematizações que aqui trazemos, longe de apontarem para um esvaziamento da política, conferem à ação política uma outra dimensão, na medida em que a universalização é pensada como uma operação discursiva permanente para fazer valer determinadas significações (LOPES; MACEDO, 2011) e não a realização de um pensamento racional ou superior.

Consideramos importante problematizar o privilégio atribuído ao conhecimento científico, na medida em que, como fundamento *a priori* para organizar a escola, ele sustenta convenções, hierarquizações e o estabelecimento de regras, e tem possibilitado estear, de diferentes modos, defesas pela definição de uma BNCC. Assim, mesmo reconhecendo que na defesa da socialização de um tipo de conhecimento são atribuídas possibilidades lidas como emancipatórias, não é possível desconsiderar as relações de poder e os interesses implicados na defesa desse conhecimento como núcleo central na constituição do conhecimento escolar (LOPES, 2006). É com tal centralidade que o projeto de educação vem sendo anunciado nos diferentes espaços-tempos de discussão da BNCC, como, pensamos, um projeto de domínio de uma identidade, uma identidade moldada por um conhecimento legitimado socialmente e externo ao sujeito que só poderá se constituir como emancipado na medida em que dele se apropriar, “[...] transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada” (MACEDO, 2012, p. 728).

5 Tradição aqui não é entendida como algo colocado no passado, mas como sentidos que são continuamente produzidos e ressignificados, passando a integrar as formas pelas quais o currículo tem sido pensado.

Referências

- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 23.12.1996.
- BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Org.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-51.
- COSTA, H. H. C; PEREIRA, T. V. Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel, v. 44, p. 293-318, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2749/2501>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.
- _____. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2008.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 39, p. 7-23, 2013.

_____; MACEDO, E. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; _____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez., 2012.

_____. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, A. C. et al. (Org.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 89-114.

MELLO, G. N. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. São Paulo: CEESP, 2014. Disponível em: <www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.phd?id=321>. Acesso em: 25 jan. 2015.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

NASCIMENTO, E. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) - Background Paper**. Paris: OECD Publishing, 2001.

PEREIRA, T. V. **Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2012.

PINAR, W. **Understanding curriculum**. Nova York: Peter Lang, 1995.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação da FaE Pelotas**, Pelotas, v. 38, p. 395-416, jan./abr., 2011.

_____. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. **Journal of Curriculum Studies**, UK, v. 42, n. 2, p. 101-118, 2013.

Recebimento em: 10/03/2015.

Aceite em: 06/04/2015.