

## BNCC COMO DISCURSO DE PADRONIZAÇÃO DE IDENTIDADES

Elielma Aparecida de Souza Brandão<sup>1</sup>

Guibison da Silva Cruz<sup>2</sup>

Luana Cristina Galdino Fernandes<sup>3</sup>

### Resumo

Este texto apresenta leituras e discussões realizadas no grupo de pesquisa *Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades* (NECSUs) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Problematicamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como produtora de padrões identitários. Tal visão prevê uma identidade fixa e apresenta uma única base para atender às demandas em vários contextos educacionais. Para Ernesto Laclau (2011), as identidades são múltiplas e se constituem em resposta a distintas demandas. Lopes (2015), defende uma política de currículo sem fundamentos. Assim, o objetivo deste trabalho centraliza-se em pensar a BNCC como uma política de currículo que se insere num campo de normatização e apresenta um discurso que tende a controlar identidades, sem levar em consideração as produções subjetivas contextuais. Ademais, busca-se problematizar seus fundamentos, salientando outras possibilidades de pensar esse documento. Para tal, utilizamo-nos de uma abordagem qualitativa de investigação, tendo como base a pesquisa bibliográfica, bem como a análise documental. Este texto fundamenta-se na Teoria do Discurso (TD), que ajuda a problematizar questões normativas e identidades apresentadas como fixas. Nesse sentido, concluímos argumentando que a política de currículo se constitui através do antagonismo. Qualquer tentativa de consenso é sempre contingente, porque busca dominar o campo da discursividade em um terreno marcado pela tradução contínua. Assim, ponderamos que a BNCC tende a negar o caráter instável das identificações, das possibilidades de vir a pensar sujeito nos distintos contextos que produzem a política de currículo.

**Palavras-chave:** Políticas de currículo; Normatividade; Identidades.

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Araguaia (UFMT/CUA) e bolsista PIBIC/CNPq. Integra o Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUs) da UFMT/CUA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5252-1372>. E-mail: [elielmaapsb@gmail.com](mailto:elielmaapsb@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis (UFMT/CUR). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso, campus Araguaia (UFMT/CUA). É membro associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e atualmente investiga currículo, cultura, teorias curriculares e políticas educacionais. Integra o Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUs) da UFMT/CUA. Atualmente, é docente na Escola Municipal Dona Delice Farias dos Santos, na cidade de Barra do Garças/MT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5069-8393>. E-mail: [guibisonsilva@hotmail.com](mailto:guibisonsilva@hotmail.com).

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de Geografia da Universidade Federal De Mato Grosso, campus Araguaia (UFMT/CUA). Integra o Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSUs) da UFMT/CUA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0006-8027>. E-mail: [luanagaldino2010@hotmail.com](mailto:luanagaldino2010@hotmail.com).

## BNCC AS IDENTITY STANDARDIZATION SPEECH

### Abstract

This text presents readings and discussions carried out in the research group Nucleus for Studies in Curriculum, Culture and Subjectivities (NECSUs) at the Federal University of Mato Grosso (UFMT). We problematize the Brazilian Common Curriculum Base (BNCC) as a producer of identity patterns. Such a vision foresees a fixed identity and presents a single basis to meet the demands in various educational contexts. For Ernesto Laclau (2011), identities are multiple and are constituted in response to different demands. Lopes (2015) defends an unfounded curriculum policy. Thus, the objective of this work is centered on thinking of BNCC as a curriculum policy that is inserted in a field of standardization and presents a discourse that tends to control identities, without taking into account the contextual subjective productions. Furthermore, it seeks to problematize its foundations, highlighting other possibilities for thinking about this document. For this, we used a qualitative research approach, based on bibliographic research, as well as document analysis. This text is based on Discourse Theory (TD), which helps to problematize normative issues and identities presented as fixed. In this sense, we conclude by arguing that curriculum policy is constituted through antagonism. Any attempt at consensus is always contingent, as it seeks to dominate the field of discursiveness in a terrain marked by continuous translation. Thus, we consider that the BNCC tends to deny the unstable character of the identifications, of the possibilities of coming to think of a subject in the different contexts that produce the curriculum policy.

**Keywords:** Curriculum policies; Normativity; Identities.

## BNCC COMO DISCURSO DE ESTANDARIZACIÓN DE IDENTIDAD

### Resumen

Este texto presenta lecturas y discusiones realizadas en el grupo de investigación Núcleo de Estudios en Currículo, Cultura y Subjetividades (NECSUs) de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT). Problematicamos la Base Curricular Común Brasileña (BNCC) como productora de patrones de identidad. Tal visión prevé una identidad fija y presenta una base única para satisfacer las demandas en diversos contextos educativos. Para Ernesto Laclau (2011), las identidades son múltiples y se constituyen en respuesta a diferentes demandas. Lopes (2015) defiende una política curricular infundada. Así, el objetivo de este trabajo se centra en pensar en el BNCC como una política curricular que se inserta en un campo de estandarización y presenta un discurso que tiende a controlar las identidades, sin tener en cuenta las producciones

subjetivas contextuales. Además, busca problematizar sus fundamentos, destacando otras posibilidades de pensamiento sobre este documento. Para ello, se utilizó un enfoque de investigación cualitativa, basado en la investigación bibliográfica, así como en el análisis de documentos. Este texto se basa en la Teoría del Discurso (TD), que ayuda a problematizar cuestiones normativas e identidades presentadas como fijas. En este sentido, concluimos argumentando que la política curricular se constituye a través del antagonismo. Cualquier intento de consenso es siempre contingente, ya que busca dominar el campo de la discursividad en un terreno marcado por la traducción continua. Así, consideramos que el BNCC tiende a negar el carácter inestable de las identificaciones, de las posibilidades de llegar a pensar en un tema en los diferentes contextos que producen la política curricular.

**Palabras-clave:** Políticas curriculares; Normatividad; Identidades.

## SITUANDO A PROBLEMÁTICA

As pesquisas, reflexões e discussões realizadas no âmbito do *Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades* (NECSUs), da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Araguaia (UFMT/CUA), têm como objeto de estudo as políticas de currículo e as teorias que podem contribuir para o entendimento de sua constituição, produção e prática.

No atual contexto brasileiro, as reformas educacionais imprimem uma perspectiva de necessidade de mudança, sob a instituição de um currículo nacional. No entendimento de Lopes e Macedo (2011, p. 203), “o currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural”. Apesar disso, com o avanço do processo de industrialização, foi imputada à escola a responsabilidade de gerir os novos problemas sociais causados pelas mudanças econômicas, causadas pelo avanço do neoliberalismo. Desse modo, “Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

É nesta perspectiva que problematizamos a BNCC como produtora de padrões identitários. Sua concepção afirma identidades fixas e apresenta uma única base para atender às demandas em vários contextos educacionais. Assim, o objetivo deste trabalho centraliza-se em pensar a BNCC como uma política

curricular que se insere num campo de normatização e apresenta um discurso que tende a fixar/controlar identidades, sem levar em consideração as produções subjetivas contextuais. Além disso, busca-se problematizar seus fundamentos, salientando outras possibilidades de pensar esse documento sob a ótica da TD<sup>4</sup>.

Para isso, o texto em tela aborda três pontos que consideramos norteadores para uma aproximação à compreensão da configuração da BNCC como proposta de fixação de identidades. Em primeiro lugar, focalizamos o processo de globalização econômica e educacional e sua pretensiosa intenção de regulação dos sujeitos, por meio do currículo, face às desigualdades sociais/educacionais. Como segundo ponto, abordamos o discurso de sujeito homogêneo presente na BNCC, em que discutimos especificamente as competências e habilidades estabelecidas pelo documento que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Básico. Por fim, discutimos documentos da TD, desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, na tentativa de entender os pressupostos existentes nas políticas curriculares, aproximando-nos a uma compreensão de que a política só é possível porque não tem um fundamento final.

## GLOBALIZAÇÃO E REGULAÇÃO DOS SUJEITOS

A sociedade atual se vê assolada por desigualdades sociais e educacionais, em que se nota uma confluência destas duas problemáticas (ARROYO, 2018). Tais estigmas são fruto do que Silva (2017, p. 39) chama de *globalização colonial capitalista*. Silva (2017, p.40) entende que o avanço da mundialização do neoliberalismo e suas investidas têm “[...] reduzido o papel

---

<sup>4</sup> Segundo Mendonça e Rodrigues (2014), a Teoria do Discurso é uma ferramenta para compreensão do social, a partir das ordens discursivas, “Tendo como ponto de partida a centralidade das categorias de poder e discurso [...]” (p. 47). Segundo esses autores, essa teoria política foi desenvolvida na obra *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*, de Laclau e Mouffe (1985). No entanto, Mendonça e Rodrigues (2014) assumem que todos os aspectos teóricos, epistemológicos e ontológicos da Teoria do Discurso foram desenvolvidos ao longo dos estudos pós-estruturalistas do argentino Ernesto Laclau. Portanto, neste artigo, fazemos opção por algumas das obras de Laclau para tratar das tentativas de fixação de sentidos e a busca por plenitude.

social dos Estados nacionais e **suprimido** a liberdade dos cidadãos sobre as decisões que implicam nos rumos de suas próprias vidas e de seus países”.

A autora destaca:

As forças econômicas dominantes impõem ajustes políticos às instituições públicas, assumem a regulação e o controle econômico dos bancos, restringindo a intervenção social das políticas públicas como saúde, educação, habitação, emprego, assistência social; além de reduzir a importância dos mecanismos de participação popular na definição das políticas de Estado, comprometendo a emancipação social das classes populares e aumentando os níveis de desigualdades e de concentração de renda (SILVA, 2017, p. 43).

A partir dessa globalização colonial capitalista, as desigualdades educacionais emergem com mais força (SILVA, 2017), fazendo-se necessárias reflexões e debates a respeito da constituição das políticas públicas da área e suas bases epistemológicas<sup>5</sup>.

As lutas por uma sociedade democrática e humanamente justa, de acordo com Silva (2017), se debruçam sobre os impactos dos conhecimentos científicos produzidos que influenciam no reconhecimento dos sujeitos subalternos. Sujeitos, estes, que são postos à margem da sociedade. A discussão em torno da emancipação sobre o imperialismo europeu se fundamenta, então, na “[...] justiça cognitiva<sup>6</sup> como forma de superação da relação desigual do desenvolvimento científico que determinou os saberes populares aos porões invisíveis da ciência eurocêntrica” (SILVA, 2017, p. 29).

A linguagem crítica intercultural dos movimentos de resistência em todo o planeta denuncia o regresso colonial, ora expresso pela globalização colonial, entendida como modo de expropriação, de dominação e de subalternização dos países a um sistema global econômico dominante, único e verdadeiro (SILVA, 2017, p. 43).

<sup>5</sup> De acordo com Oliveira (2018, p. 1), “A epistemologia é um dos ramos da filosofia que estuda o conhecimento científico. Para a compreensão de seu objeto de estudo, há a necessidade de se explicitar alguns conceitos fundamentais, entre os quais: o saber e o conhecimento”.

<sup>6</sup> No entendimento de Boaventura de Souza Santos, “[...] a justiça cognitiva é a necessidade de reconhecimento da diversidade de saberes e experiências concretas no mundo que foram silenciadas, invisibilizadas pela ciência eurocêntrica, que denominou de monocultura do saber, ou seja, o conhecimento científico não se encontra distribuído de forma socialmente equitativa, as suas intervenções no mundo real tendem a ser as que servem aos grupos sociais que têm acesso a este conhecimento” (SILVA, 2017, p. 29).



Segundo Lopes (2004), o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais nas últimas décadas em meio à globalização, cujas mudanças nas políticas curriculares imprimem posto de destaque. Para Lopes (2004, p. 110), “Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação”.

Os estudos de Lopes e Macedo (2011) destacam a relação entre currículo, educação e cultura, em que se percebe um território de disputas que tendem a validar ou não repertórios culturais existentes na sociedade. Assim, temos um “[...] padrão cultural socialmente legitimado” (p. 185), em voga. A existência de uma cultura geral/padrão gera a exclusão ou regulação dos sujeitos subscritos em uma sociedade multicultural.

No contexto da globalização econômica, Lopes e Macedo (2011) entendem que

A própria imposição de princípios de mercado a todos os povos, com as desigualdades que cria, acaba por fazer ressurgir os traços culturais dos grupos que pretende apagar. Assim, a proliferação de culturas subalternas é um efeito diferenciador da própria globalização, ela é uma das causas da maior visibilidade multicultural (LOPES; MACEDO, 2011, p. 197).

No primeiro capítulo da obra *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*, Stephen J. Ball discute o que ele chama de *políticas educacionais globais*, sob o método de análise de políticas. Seu foco se volta às relações de tendências atuais que tratam de reformas da educação e das relações do poder público sobre elas. O objetivo, segundo Ball, é visualizar o papel desenvolvido pelas empresas de filantropia, os empreendimentos educacionais, políticas educacionais e as novas formas de governo em “rede”. O autor defende que tais mudanças ocorrem não só nacionalmente, mas no mundo e que acabam tendo implicações na constituição de políticas educacionais, em reformas da área, implicações à democracia, desigualdades sociais e à prática da educação (BALL, 2014).

Ball (2014) faz uma análise das propostas privadas sobre um conglomerado de “problemas” na educação. Tais propostas oferecem sua ajuda

e soluções milagrosas, em uma espécie de generalização/globalização, tomando alguns países como exemplo. Nesse sentido, o autor evidencia o desmonte da educação pública, a partir da soma de tais mudanças globais que sugerem o avanço do *imaginário neoliberal* e seu triunfo.

Para além das análises propostas por Stephen Ball, Lopes e Macedo (2011) apontam o diálogo entre o campo do currículo e os Estudos Culturais em um contexto marcado por discussões acerca da globalização e seu poder homogeneizador sobre a cultura, bem como a regulação dos sujeitos. Segundo essas autoras,

Essa regulação ocorre por meio de vários mecanismos, mas nunca é completa. As normas tácitas de conduta, os valores tidos como comuns a todos guiam as ações dos sujeitos, fazendo-os agir em direções previsíveis, muitas vezes, sem se darem conta. Os sistemas classificatórios que constituem cada cultura e que permitem operações de comparação também operam no sentido de regular culturalmente os sujeitos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 198).

Lopes e Macedo (2011, p. 198) apontam que essa força regulatória opera com o objetivo de impedir “[...] que as ações sociais se desenvolvam na multiplicidade de sentidos [...]. É sempre, portanto, uma exclusão, uma ação de força”. Apesar disso, de acordo com essas autoras, os sistemas de regulação da cultura e pela cultura não esgotam os sentidos discursivos que a constituem. Nesse sentido, haverá sempre possibilidades de mudança. É nesse contexto que identidade e diferença se entrelaçam.

Conforme defende Tomaz Tadeu da Silva:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (SILVA, 2000, p. 96).

Para uma compreensão aprofundada do tema, Lopes e Macedo (2011) apontam a grande relevância das abordagens pós-estruturalistas em torno da análise do *status* regulatório promovido pelo currículo. Para as autoras, a significação dos fenômenos sociais, como currículo e Estado, por exemplo, “é

dada por um discurso que estabelece regras de produção de sentido” (p. 252), sendo que o discurso não se limita às estruturas fechadas. Nesse sentido, as autoras lançam mão da TD para aprofundar suas discussões teóricas sobre política, currículo e identidade.

## A FIXAÇÃO DA IDENTIDADE NA BNCC

A BNCC é um documento normativo que visa padronizar a educação brasileira. O documento “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Divide-se em dez competências gerais, além das específicas para cada área de conhecimento. Para assegurar o desenvolvimento dessas competências, existem habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada componente curricular (BRASIL, 2018).

Por meio do estabelecimento e cumprimento obrigatório das competências e habilidades, a BNCC fixa princípios de normatização para serem cumpridos pelos estudantes das escolas básicas brasileiras. Além disso, ao afirmar que “a BNCC propõe repensar o modo como se aprende e, conseqüentemente, a forma como se ensina” (BRASIL, 2019, p. 3), ela define para todos uma maneira unicamente correta de se aprender, de se ensinar e, conseqüentemente, define os conteúdos que devem ser ministrados em sala de aula. Dessa maneira, compreende-se que a qualidade da aprendizagem dos estudantes está pautada no cumprimento de competências e habilidades estabelecidas por um documento normativo, que tende a reter o poder da significação do que é necessário ser desenvolvido por todos.

A BNCC tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades. Para isso, é requerida a participação dos professores nesse processo, pois o documento afirma que para que os professores possam desenvolver “nos estudantes as competências definidas na BNCC, [...] é essencial que tenham a oportunidade de vivenciar uma formação que apoie o seu desenvolvimento nesses aspectos” (BRASIL, 2020, p. 39). Estudos de Costa



e Cunha (2021) demonstram este aspecto ao analisar a BNC-Formação<sup>7</sup>.

Conforme esses autores, a criação de currículo nacional só reforça a busca por uma normatização, que vem caminhando, a largos passos, desde 1990. A restrição, colocada de forma sutil pelas políticas educacionais, limita o direito dos sujeitos sob o discurso de que aí está o direito pleno garantido (COSTA; CUNHA, 2021). Em outras palavras, o direito dos sujeitos é limitado pelo próprio direito que lhes é dado de desenvolver somente determinados conhecimentos.

Assim, não somente os estudantes, mas também os docentes são postos em um cenário onde se encontram à mercê de um discurso de normatização, em que tanto o ensino como a aprendizagem giram em torno do cumprimento de competências, independentemente do contexto escolar, familiar, cognitivo, socioeconômico, etc. Desse modo, se estabelece o modo como deve se dar o processo educacional de ensino e aprendizagem brasileiro.

Diante disso, concordamos com Lopes (2019, p. 60-61) ao refletir sobre projetos de vida estabelecidos para os estudantes brasileiros, organizados pela BNCC:

uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória [...] reafirmo não ser necessário nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas. O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas.

A BNCC tenta estabelecer uma identidade fixa ao impor que todos os estudantes do país desenvolvam competências e habilidades definidas, como se eles possuíssem as mesmas condições para atingir um mesmo objetivo. Porém, de acordo com o posicionamento de Lopes (2019), é incoerente um mesmo

<sup>7</sup> Para Costa e Cunha (2021, p. 1248) “A homologação da Resolução CNE/CP N.º 02 de 20 de dezembro de 2019, que revoga a Resolução CNE/CP N.º 02 de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) coroa este cenário de estreitamento curricular ao alinhar a formação de professores ao currículo comum da escolarização básica”.

currículo, um mesmo modelo de se ensinar e de se aprender servir para todas as escolas, pois as demandas educacionais não são as mesmas, elas são diversas e variam de acordo com o contexto no qual cada indivíduo está inserido.

As competências, conforme Lopes (2019, p. 69), não são desconsideradas como “dimensões possíveis da formação educativa”, mas o ponto em questionamento é a “proposta de remeter toda a organização curricular às competências, submetendo a educação ao registro instrumental de um saber-fazer, voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho”. Logo, quando a BNCC focaliza o ensino e aprendizagem por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, ela transmite, também, uma noção de instrumentalização da educação.

O discurso da BNCC prevê, de maneira generalizada, o que irá ocorrer nos contextos escolares e tenta solucionar um problema antes mesmo que aconteça ou não o que foi previsto por ela. Ao propor o que cada estudante deve desenvolver ao longo do ensino básico, o documento transmite uma noção de que todos eles serão capazes de alcançar determinadas aprendizagens. Isso demonstra que todos os estudantes possuem as mesmas demandas, sem levar em consideração as diferenças dos sujeitos e contextos. É preciso pensar que as identidades são diversas e se constituem em demandas distintas.

Diante disso, propomos pensar essas questões normativas com base na TD. Por meio dessa teoria é possível considerar “que todos os espaços de vida são políticos” e, se esse espaço está sempre em disputa, é necessário negociar seus sentidos, pensar em outras possibilidades de ensinar e aprender, que ultrapassam os limites da normatização (LOPES, 2015; SANTOS; BORGES; LOPES, 2019, p. 240).

## **A IDENTIDADE À LUZ DA TEORIA DO DISCURSO: TENSIONANDO A FIXIDEZ**

No debate que entrelaça a TD, as formas de se pensar currículo e suas negociações, adentramos em cenários que se apresentam como novas possibilidades de horizontes a serem considerados. Como não existem verdades últimas é que podemos pensar em verdades provisórias. Nesse sentido, Santos,

Borges e Lopes (2019) defendem que a sociedade não pode ser compreendida como sendo existente em posições fixas dos sujeitos, mas que tal tentativa de significar sociedade e educação exclui representações diversas. Desse modo, cabe dizer que as políticas de currículo se entrelaçam em disputas políticas por significação do que venha ser mundo, num contexto repleto de diversas outras demandas por significação.

Nesse entendimento, a tentativa de fixação absoluta de sentidos, fixação de identidades na BNCC, acaba por excluir a infinidade de diferenças existentes. Laclau (2005) argumenta que as articulações existentes entre indivíduos ou grupos sociais não são fixas nem permanentes, pois as questões de poder e de luta que constroem as relações sociais também não são definitivas e permanecem em constante movimento. Sendo assim, as lutas e enfrentamentos por possibilidade de mudanças nas propostas normativas impostas continuam incessantes.

No entendimento desenvolvido na obra de Laclau e Mouffe (1985), um discurso é resultado da chamada prática articulatória. Essa prática organiza relações sociais a partir da articulação de elementos presentes em um sistema discursivo, sempre considerando um ponto nodal (ponto discursivo privilegiado) que fixa parcialmente os sentidos do sistema discursivo (MENDONÇA, 2009). Sendo assim, “Não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. Não há como representar plenamente o todo social” (LOPES, 2012, p. 707).

No entendimento de Lopes (2012):

A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extradiscursivo, não existe, pois sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, uma sobredeterminação da qual não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes (LOPES, 2012, p. 707-708).

Dessa forma, a política é possível quando não há um fundamento último. Logo, nada é fixo e definitivo, sendo possível, desta forma, criar e recriar sentidos que se alternam e se modificam de acordo com cada momento, abarcando inúmeras possibilidades. Nesse sentido, Ernesto Laclau (2008) argumenta que a política só pode ser considerada democrática quando o lugar

que o poder ocupa é vazio. Sendo este lugar vazio, ocupado pelo poder, o universal (todo), um constante processo de negociações se estabelece para verificar qual particular ocupará esse vazio, de forma provisória e contingente (LOPES, 2012). A democracia é ressignificada em vários momentos na sociedade, sendo ela um significante em constante disputa. Assim, as propostas normativas jamais serão capazes de representar todos os sentidos sociais, ou excluir todos os antagonismos presentes.

A proposta curricular identificada na BNCC, ao fazer uma tentativa de instituir regras que definem o que deve ser currículo, ou o que deve aprendido por todos, cria “[...] uma estrutura de princípios balizadores na qual os professores e alunos, e mesmo a sociedade, [...]” precisam, necessariamente, fundamentar-se “[...] para definir suas identidades” (LOPES, 2012, p. 712). Tal tentativa busca consolidar um discurso unificador que “[...] encaminhe a mudança curricular para uma dada direção, apagando as marcas da sua contingência, da constituição de seus projetos como particulares” (LOPES, 2012, p. 712).

Podemos afirmar que a política de currículo, inscrita na BNCC, promete a salvação para todos os problemas sociais e é vista como tal. Desse modo, temos que tal proposta, mesmo não representando as inúmeras demandas da sociedade, tende à busca por representação. Lopes (2012, p. 713), defende que “Tal perspectiva concebe a política de currículo como a forma de fixar um dado projeto de sociedade, de construir um futuro que se quer para todos [...]”. Nesse contexto, o ideológico se mostra como o produto dessa busca por fixação de sentido, de totalidade, de representação.

Nas palavras de Laclau (1993):

O ideológico consistiria naquelas formas discursivas através das quais a sociedade trata de instituir-se sobre a base do fechamento, da fixação de sentido, do não reconhecimento do jogo infinito das diferenças. O ideológico seria a vontade de “totalidade” de todo discurso totalizante. E na medida em que o social é impossível sem certa fixação de sentido, sem o discurso do fechamento, o ideológico deve ser visto como constitutivo do social. O social só existe como o intento de instituir esse objeto impossível: a sociedade. A utopia é a essência de toda comunicação e de toda a prática social (LACLAU, 1993, p.106).

As reflexões apoiadas nas contribuições de Laclau (1993, 2000, 2005, 2011) e nos estudos pós-estruturalistas de currículo de Lopes (2004, 2012, 2015, 2019), nos aproximam das diversas formas de pensar as políticas curriculares. Sabemos que as políticas são pensadas e propostas de forma fixa, objetificando as demandas do social em normativas. Nesse contexto de criação, produção e prática, concordamos com Lopes (2015, p. 447) ao criticar que as políticas curriculares e suas propostas “[...] visam a construir um fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais [...]”, na tentativa de fixar/definir “[...] de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica”, em sua plenitude. Nesse sentido, Laclau (2008) argumenta que a tentativa de expressar uma plenitude ausente demonstra o caráter ideológico da representação (LOPES, 2012).

Em virtude do que foi mencionado na fala acima, temos que a tentativa de representar a plenitude nas políticas de currículo se caracteriza apenas em representações provisórias e precárias do social (LACLAU; MOUFFE, 1985), provocando movimentos incessantes pela tentativa de definir significados.

No bojo dessa discussão, concordamos com Lopes (2012, p. 712) ao declarar que “Toda vez que sentidos da política de currículo são produzidos na tentativa de garantir supostos consensos *a priori* - cultura comum, projeto de nação, cidadania, currículo único, qualidade da educação - [...]” em vez de possibilitar debates e a compreensão sobre o diferir, “[...] opera-se como se existisse um particular que definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal”. Para Laclau (2000), há um paradoxo implícito na formulação de princípios universais que é o de que todos têm de se apresentar como inquestionavelmente válidos, enquanto, mesmo em seus próprios termos, essa universalidade pode ser facilmente questionada e nunca, efetivamente, se manter.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intento em abordar a TD se justifica por esta ser uma potente teoria política para criticar e avaliar as práticas políticas e os regimes que a

mesma investiga, e auxilia na problematização de questões normativas e de identidades apresentadas como fixas. Desse modo, por meio dessa teoria, entendemos que as identidades são heterogêneas e, se há alguma possibilidade de serem homogêneas, elas são efêmeras e instáveis.

Assim, a perspectiva de regulação dos sujeitos, presente no discurso da BNCC, através do estabelecimento de regras a serem seguidas por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, foi abordada sob a ótica pós-estruturalista, por meio da TD, como uma construção hegemônica provisória. A ideia do poder como um lugar vazio, com a relação constitutiva entre particular e universal, entre diferença e equivalência e a disseminação de sentidos, põe à vista a contingência de toda decisão, a precariedade de todo contexto, a historicidade de toda hegemonia (LACLAU, 2000).

De fato, o movimento de representar a totalidade em um único documento de proposta curricular corresponde à exclusão das diferenças sociais, étnicas, de classes, de gênero, etc., se firmando em fixações absolutas de sentidos, negando as possibilidades de negociação. Neste sentido, identificamos que a proposta curricular presente na BNCC transmite a ideia de representação do que pode significar “qualidade de ensino” e “educação para todos” e, por isso, busca plenitude. Entretanto, conforme foi apresentado neste texto, é necessário pensar outras significações.

Notoriamente, a TD nos projeta a caminhos que provocam reflexões sobre as possibilidades de papéis e articulações dos sujeitos, com a ideia de que nas negociações de sentido o sujeito se constitui, criticando exatamente o pressuposto de definição do mesmo, como apresenta. Concordamos com Laclau (2005) ao defender que toda identidade é construída em um processo de articulação: os sujeitos são constituídos por processos discursivos que tentam fixar determinados sentidos nas articulações estabelecidas e modificar as demandas, mesmo que estas existam *a priori*.

Por fim, diante das reflexões que foram apresentadas neste artigo, declaramos não ter a intenção de sugerir uma solução para o currículo, nem apresentar propostas reparadoras para o documento, pois pensamos em uma política de currículo heterogênea que esteja sempre em um campo de disputas.



Ademais, considerando as discussões tecidas até aqui, chamamos a atenção para que se leve em conta os sujeitos em diversos contextos, as demandas que envolvem questões da educação brasileira e a negociação de sentidos que os perpassam.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? *Educação e Sociedade*. vol. 39, n. 145, pp. 1098-1117. 2018.

BALL, Stephen. Redes Neoliberalismo e mobilidade de políticas. In: \_\_\_\_\_. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa. Editora UEPG, 2014. p. 21-44.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Crítérios da Formação Continuada para os Referenciais Curriculares Alinhados à BNCC*. Brasília, 2019.

BRASIL. Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. *Orientações para o processo de implementação da BNCC*. Brasília, 2020.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Normatividade, Desconstrução e Justiça: Para Além do Dever Ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1246-1265, set./dez. 2021. Disponível em: < <https://is.gd/vuYX8j>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

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

LACLAU, Ernesto. *La Razón Populista*. Buenos Aires: FCE, 2005.

LACLAU, Ernesto. *Misticismo, Retórica y Política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. London: Verso, 1985.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Caderno de pesquisas*, v. 12, n.147, p. 700-715. 2012. Disponível em: <<https://is.gd/xMhqYX>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75. 2019. Disponível em: <<https://is.gd/o8Gz3t>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, maio /ago. n. 26, p. 109-118. 2004. Disponível em: <<https://is.gd/oFfl4o>>. Acesso em: 15 abr. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466. 2015. Disponível em: <<https://is.gd/Qq18mE>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

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

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 1., pp. 153-169, Brasília, janeiro-junho de 2009.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em Torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso*: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 47-58.

SANTOS, Geniana dos; BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 25, p. 239-256. 2019. Disponível em: <<https://is.gd/9HUqyk>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SILVA, Socorro. *Educação Popular, Epistemologia Transgressora e Ciência Descolonial*: reinventar o Conhecimento e a Universidade. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e Diferença. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.