

Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha¹
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Alice Casimiro Lopes²
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Neste artigo discutimos a produção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil por intermédio de um enfoque discursivo das políticas de currículo. Focamos documentos curriculares produzidos em nível federal e ações institucionais pró-base com o objetivo de problematizar a produção dessa política como uma simplificação mitificadora da educação. Assumimos a noção derridiana de *nome* como um operador teórico-estratégico para pensar a BNCC. Defendemos que, sob tal nome, o privilégio do significante conhecimento se interpõe visando a excluir da política de currículo o adverso, o imprevisto, o diferir e o imponderável. Com as noções derridiana de texto, *contexto* interpretativo e disseminação, assinalamos a BNCC como uma regularidade na dispersão. Defendemos também que se essa regularidade interdita um “frente a frente” com um querer-dizer puro e simples de algo, também remete à instabilidade e a todo tipo de rearticulação hegemônica, inconsistência radical, mas não menos violenta em responder ao imponderável.

Palavras-chave: Política de currículo, Base Nacional Comum Curricular, Disseminação, Nomeação.

Base Nacional Común Curricular en Brasil: La Regularidad en la Dispersión

Resumen

En este artículo discutimos sobre la producción de una Base Nacional Común Curricular (BNCC) en Brasil por medio de un enfoque discursivo sobre las políticas

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (Campus de Rondonópolis, Mato Grosso/Brasil). Bolsista PDJ CNPq no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/Brasil). erikavrcunha@gmail.com

² Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/Brasil). Bolsista nível 1B do CNPq, Procientista Uerj/Faperj e Cientista do Nosso Estado Faperj, bolsista PDS/CNPq no IEL, na Unicamp (Campinas/Brasil). alicecasimirolopes@gmail.com



de currículo. Focalizamos documentos curriculares producidos a nivel federal y acciones institucionales favorables a esa base con el objetivo de problematizar la producción de esa política como una simplificación mitificadora de la educación. Asumimos la noción derridiana de *nombre* como un operador teórico-estratégico para pensar la BNCC. Defendemos que sobre ese nombre el privilegio del significante conocimiento se interpone pretendiendo excluir de la política de currículo lo adverso, lo imprevisto, el diferir y lo imponderable. Con las nociones derridianas de texto, *contexto* interpretativo y diseminación entendemos a la BNCC como una regularidad en la dispersión. Defendemos también que esa regularidad al bloquear un “frente a frente” con un querer-decir puro y simple sobre algo, remite a la inestabilidad y a todo tipo de rearticulación hegemónica, inconsistencia radical, aunque no menos violenta, para responder a lo imponderable.

Palabras clave: Política de currículo, Base Nacional Común Curricular. Diseminación, nominación

National Common Core in Brazil: Regularity in Dispersion

Abstract

We discuss the production of a National Common Core (BNCC) in Brazil through a discursive approach to curriculum policy. We focus on curricular documents produced at the federal level and pro-base institutional actions with the objective of problematizing this policy as a simplifying myth of education. We assume the Derridian notion of name as a theoretical-strategic operator to think about the BNCC. We argue that, on such a name, the privilege of the signifier knowledge is interposed in order to exclude the adverse, unforeseen, differ, and imponderable from curriculum policy. With the Derridian notions of text, interpretive context and dissemination, we point to the BNCC as a regularity in dispersion. We also argue that, if this regularity interdicts a "face-to-face" with a pure and simple wanting of something, it also refers to instability and all kinds of hegemonic re-articulation, radical but not less violent inconsistency in responding to the imponderable.

Key-words: Curriculum policy, National Common Core, dissemination., nomination.

Introdução

A defesa de uma base comum para o currículo foi reativada pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, em 2009, com o Programa Currículo em Movimento (Brasil, 2009). A proposta de base foi projetada como uma interpretação mais restritiva de currículo e de educação, ampliando a normatividade curricular centralizada nacionalmente que vinha sendo instituída desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998a). Por meio de documentos, tais como os Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (Brasil, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), bem como por meio da atual construção da Base Nacional Curricular



Comum (BNCC) (BRASIL, 2015), é realizada a defesa de conteúdos mínimos, associados a direitos e expectativas de aprendizagem, passíveis de serem avaliados de forma centralizada nos resultados.

Entidades como a União de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), o Fórum Nacional dos Diretores/as de Faculdades de Educação (FORUMDIR), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras, juntamente com organizações não-governamentais de grupos civis, como o Movimento pela Base Nacional Comum, ou ainda por ações sustentadas por grandes conglomerados financeiros, como a Fundação Lemann, o grupo Roberto Marinho (associado à Rede Globo de Telejornalismo) e o Banco Itaú (para citar alguns), constituem um apoio à produção de uma BNCC.

Associações acadêmicas, tais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências (ABRAPEC), protagonizaram movimentos críticos a essa política, ainda que eventuais pronunciamentos favoráveis à BNCC tenham sido expressos por pesquisadores em Educação, de forma isolada. Alguns desses pesquisadores, inclusive, participaram diretamente da produção da BNCC.

De forma mais contundente contra a proposição da BNCC, independentemente de seu teor e conteúdo, muitos curriculistas se pronunciaram de diferentes modos. Macedo (2014) destaca que a proposta de base tem incidido na produção de novas formas de sociabilidade nas políticas públicas criando novas formas de governabilidade, a partir da articulação entre diferentes agentes civis, públicos e privados. Para a autora, o caráter público da educação e sua (suposta como consequente) ineficiência funcionam como algo contra o qual demandas se articulam em uma rede em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado. De tal modo, caracterizar o público como ‘o de qualidade ruim’, na pretensão de entendê-lo como incapaz de produzir orientação precisa às escolas, sequer toca em problemas que afligem a escola brasileira. Essa investida implica um tipo de relação com os objetos (a educação pública, gratuita, em sua complexidade inominável) na qual “A hegemonia da nova forma de sociabilidade é garantida pela expulsão das antigas formas de gestão da educação como bem público” (Idem, p. 1538).

Em outro texto (Macedo, 2016), a autora volta a defender a importância de reativar, a partir do seu lugar de crítica à base, a alteridade não antecipável e imprevisível. Faz isso explicitando que, no processo de defesa da BNCC, se desenvolve uma articulação entre os defensores do conhecimento pelo conhecimento (o *conhecimento em si*) e os defensores do conhecimento aplicado (o *conhecimento para fazer algo*).

Lopes (2015a), investigando as propostas de BNCC apresentadas nos planos de governo dos principais candidatos à Presidência da República em 2014, questiona o que considera serem pressupostos da BNCC: a aposta em um conhecimento suposto como essencial, bem como a aposta em um consenso curricular fora da disputa política contextual da escola; os esforços para conter a tradução na política de currículo e formar um ideal de sujeito educado impossível de ser garantido como tal. Essa crítica é aprofundada em Lopes (2017). Neste texto, a autora interpreta como na proposta de BNCC é considerado que o direito de aprender não está associado ao direito de decidir sobre o que aprender. O aprendizado só é considerado um direito, se for remetido a



metas pré-estabelecidas, fora das trajetórias escolares e de vida dos estudantes. Com isso, opera-se tanto com uma objetificação do que vem a ser sociedade quanto com uma objetificação do conhecimento.

Alinhando-nos a essas críticas de registro discursivo e pós-fundacional, queremos com o presente artigo defender outro foco menos explorado na interpretação da BNCC. Com base em Derrida (1991), defendemos que vem se constituindo um contexto interpretativo pelo qual se pode ler a base como o que *falta* à educação de “boa” qualidade. A força da articulação política em torno da BNCC, que condensa distintos projetos societários, diferentes demandas educativas não atendidas, se assenta na crença da educação como totalidade, na leitura estrutural da sociedade como totalidade fechada. Frente a essa totalidade, a educação, via BNCC, desempenha a tarefa de salvação, de sutura da falta de qualidade.

Sob o nome BNCC, vem sendo projetado um conjunto de práticas pelas quais se dá a vinculação entre educação-conhecimento-equidade, parecendo tornar equivalentes as noções de democracia (democratização), direito, e distribuição de conhecimentos como bens (objetos) a serem apropriados. Nos textos da política por nós investigados, tais termos são intercambiados, substituídos uns pelos outros de forma naturalizada. Questionando tais postulações, defendemos que o nome BNCC vem edificando a política de currículo num arrefecimento de discussões assinaladas pela pluralidade atinente à educação. Sobretudo ao sustentar um projeto unificador, baseado na relação centralização curricular – avaliação – responsabilização dos professores, demandas curriculares distintas vêm sendo condensadas sob o nome BNCC, seguindo a tendências internacionais duramente criticadas por professores e pesquisadores de países que enfrentaram políticas curriculares análogas (Ravitch, 2013, Price, 2014, Martínez, 2015).

Julgamos estar em curso neste processo uma simplificação mitificadora fundada no entendimento de que as orientações curriculares anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1998b) e a Resolução N° 2/Câmara de Educação Básica/CNE, de 7 de abril de 1998 (Brasil, 1998c) não foram claras suficientemente a ponto de definirem para os sistemas de ensino *o quê ensinar?* e *como ensinar?*. Nesta via, enfoques instrumentais que traduzem espectros de Tyler são atualizados, na disputa entre teorias educativas concebidas como capazes de responderem a estas questões. Uma das crenças sustentada por esta lógica é a de que maior detalhamento das definições curriculares pode garantir que uma educação de “boa” qualidade se realize. Esse maior detalhamento curricular, por sua vez, reafirma o currículo como guia, limitando o ato educativo ao trabalho de *conformação* das relações e dos sujeitos dos diferentes espaços-tempos educativos ao que está previamente determinado pelas epistemologias e pelas experiências avalizadas como ‘mais adequadas’. Com isso, são ampliadas as tentativas de intervenção federal nos sistemas educativos, bem como é projetado o apagamento das diferenças constitutivas dos contextos visando algo tratado, em uma concepção restritiva de currículo, como *comum*.

Na produção deste cenário, avaliar que “o nível de especificação dessa ‘base comum’, explicitado nas DCNs [Diretrizes Curriculares Nacionais, 1998a], é muito baixo quando comparado com outros países (mesmo com aqueles que atribuem grande autonomia às suas escolas, como Finlândia e Nova Zelândia)”, busca tornar obrigatório “(...) normatizar questões de natureza curricular (...) que permanecem ambíguas, exigindo *ordenamento claro* dos órgãos competentes” (Brasil, 2014a, p. 15) (grifos nossos). É afiançado que a ‘boa’ qualidade da



educação resultará de se “[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica” (Brasil, 2014 b, p. 03), traduzidas, por sua vez, como a descrição de uma “base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.” (Brasil, 2014c).

O texto apresentado pela SEB/MEC como BNCC em setembro de 2015 (revisto em 25 de outubro de 2015) foi esteado como “(...) a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (Brasil, 2015, p. 02). Em abril de 2016 foi apresentada uma segunda versão da BNCC (Brasil, 2016), sendo que ambas estão disponíveis à consulta (ver em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>). Neste processo, investimentos financeiros pesados, subsidiados por acordos internacionais, demarcam compromissos mais amplos de uma agenda educativa que descaracteriza o usual sentido público da educação.

A partir dessas incursões e visando desenvolver o argumento em foco, inicialmente apresentamos a ideia de que a BNCC se interpõe como um nome sob o qual o privilégio do significativo conhecimento visa a excluir da política de currículo o adverso, o imprevisto, o diferir e o imponderável. Com base na leitura de documentos curriculares produzidos mais recentemente no Brasil em nível federal e nas ações institucionais pró-base, assumimos a noção derridiana de *nome* como um operador teórico-estratégico para pensar a BNCC: o *nome* não comporta qualquer essência e simultaneamente é promessa falida de assegurar conhecimento comum a todos. Em seguida, valemo-nos das noções derridiana de texto, *contexto* interpretativo e disseminação para assinalar a BNCC como uma regularidade na dispersão. Tal regularidade, defendemos nós, interdita um “frente a frente” com um querer-dizer puro e simples de algo, remete à instabilidade e a todo tipo de rearticulação hegemônica, inconsistência radical em responder ao imponderável.

Sob o nome BNCC

Questionando a noção de totalidade, Laclau (2000) afirma que essa noção “opera como princípio subjacente de inteligibilidade da ordem social” (p. 104), sendo seu *status* o de uma *essência*. Concebida como essência, a totalidade é de tal ordem que sua construção se torna uma atividade de reconhecimento das variações empíricas suscitadas na vida social. Trata-se de uma totalidade fundante, “que se apresenta a si mesma como um objeto inteligível de ‘conhecimento’, concebido, este último, como processo de re/conhecimento” (*Idem*) (grifos do autor).

No campo educativo, para esta chave de leitura estrutural, haveria uma positividade própria nos objetos e estes seriam passíveis de definição e descrição. Construir uma BNCC incidiria em explicitar os *objetos* educativos (direitos de aprendizagem / objetivos / expectativas / habilidades / conhecimentos / conteúdos). Tais objetos são considerados como dados tangíveis, passíveis de serem definidos identitariamente de forma consensuada, por vezes sem conflitos significativos, e, portanto, passíveis de serem medidos e alcançados em trajetórias pré-definidas.

Além dessa objetificação do que defendemos ser imponderável e intangível, tais objetos são julgados como capazes de poder reparar os problemas educacionais. Tais problemas são vivenciados como uma *falta* a fissurar o social, a impedir que outra educação e outra sociedade



(supostas como plenas) se realizem. Postulamos aqui que, na luta política curricular atual, o nome BNCC perfaz um suplemento do que *falta* à educação e do que (se supõe ser/) será garantido pela definição de expectativas de aprendizagem, pois acredita-se que “Com a BNC, ficará claro para todo mundo quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas”³.

Inserindo a discussão do direito à aprendizagem, o nome BNCC precipita a ideia de que assegurar macro direitos, “apresentados como balizadores para as propostas curriculares a serem produzidas pelas escolas” (Brasil, 2014a, p. 09), compreende eleger “os conhecimentos que contribuem para a realização do direito de aprender e desenvolver-se nas etapas da Educação Básica” (*Idem*). Nestes termos, mesmo que a articulação política em torno da BNCC permita considerar outras bandeiras de luta pela ‘boa’ qualidade da educação, o privilégio do significante *conhecimento* logra tornar-se “en la expresión de algo más amplio que sí mismo: es decir, que pase a ser el punto de convergencia de una multiplicidad de otras demandas sociales” (Laclau, 2011, p. 05). Identificado como objeto faltoso no social, impedimento à educação de “boa” qualidade, o significante *conhecimento* opera um corte na significação, configurando um momento no qual uma formação discursiva – sob o nome BNCC – impõe-se como o sentido que regra uma totalidade. Todos os problemas relativos à educação são percebidos como problema de *falta de conocimiento* por parte dos alunos, dos professores, da sociedade, num gesto que torna equivalente demandas diferenciais vinculadas a lutas específicas por seu antagonismo ao que é entendido como gerador dessa falta. Nesse movimento, diferentes bandeiras de luta (demandas educacionais distintas) são subvertidas sob a ideia de uma base comum.

Este é o momento no qual subjetividades são produzidas sob a promessa “de oferecer uma base nacional comum, que contribua para a formação de uma identidade nacional, suficientemente inclusiva e democrática, de modo a garantir o respeito aos direitos humanos para todos os grupos, bem como a abrigar as distintas identidades culturais (Giroux, 1996).” (Brasil, 2009, p. 14). O *todos* e/ou o *distinto* são percebidos, assim, como não mais que uma variação daquilo o que se aceita (se fantasia) como uma essência humana a ser moldada pelo conhecimento que a base irá determinar. Em nome dessa essência, a BNCC é arquitetada “como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino em direção a uma maior articulação.” (Brasil, 2016, p. 28). Não se trata, no entanto, de apenas uma vontade de ordenação das escolas em nome de um conhecimento tal a ser distribuído a *todos*. A enunciação da diferença – do distinto – como algo ao qual se deve deferência, mas que é de segundo plano, menor, é o lugar (o momento, diria Laclau, 2011) no qual a objetificação (vivida como a cientificidade e a justiça) de um conhecimento tal é encarnada como a unidade reparadora da falta social. Em nome de uma equidade (de uma identidade nacional) que seria possibilitada via garantia do conhecimento, diferenças múltiplas imprevisíveis são excluídas. Ante à BNCC, asseguram os participantes do Movimento pela Base Nacional Comum,

[...] todos os alunos do país aprenderão o que é essencial. Para os professores, ela servirá como um norte, um guia para suas aulas. Ela irá, ainda, reorganizar todo o sistema educacional. Materiais didáticos, formação de professores, avaliações terão a Base como

³ Extraído do endereço eletrônico <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>



referência. Adotar uma base curricular comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação. Ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência.⁴

A articulação pela BNCC é produzida então no entendimento comum de que “A escola, face às atuais exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada para reconhecer os educandos como produtores de conhecimento, priorizando processos capazes de gerar sujeitos criativos, autônomos, participativos, cooperativos.” (Brasil, 2014a, p. 14). O nome BNCC interpõe-se como a busca do conforto que a promessa de uma educação plena (a produção de uma identidade nacional idealizada, conseqüente à garantia dos conhecimentos) diz poder realizar. Ainda que se registre o estudante como um produtor de conhecimento, o conhecimento produzido é suposto como um dado previsível, pré-inscrito na ordem social. A produção, assim, assume o sentido de reprodução, mesmidade, sem perspectivas adversas conflitivas e o caráter insondável associados a novas possibilidades de sentidos.

Ao conceber a BNCC como um nome, buscamos demarcar, todavia, a compreensão derridiana de que um nome não comporta qualquer essência, mas unifica um sistema de predicados ou uma estrutura conceitual *centrada* em tal ou qual predicado (Derrida, 2001). Nestes termos, entendemos a nomeação BNCC (na predileção ao significante *conhecimento*) como entregue à instabilidade e a todo tipo de rearticulação hegemônica, o que, de saída, configura a base como algo que jamais será consolidado como um querer-dizer puro e simples. Se a articulação discursiva em nome da base gravita em torno da ideia de se assegurar o conhecimento comum a todos, a unidade requerida ao objeto (*BNCC*), por sua vez, nunca é mais que o efeito retroativo de se nomear a si mesmo, “a construção discursiva do objeto em si” (Laclau, 1985), que não tem que passar pela positividade de uma descrição.

Não havendo fixação definitiva entre significante e significado, a ideia de base é falível conceitualmente como tentativa de estabilização de alguma determinação (Beardsworth, 2008) na educação. Conhecimento pode ser lido como conhecimentos essenciais, conhecimentos relevantes, conteúdos, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, objetivos de aprendizagem, experiências etc. Pontuamos que nossa relação com o mundo é uma relação de *representação* na qual a nomeação, operando retroativamente, cria uma ilusão de unidade, pois apaga, ela mesma, seu próprio trabalho (Cunha, 2015). Se essa unidade requerida jamais se realiza em tudo o que se possa nomear, não se realiza a identidade que se pretende fixar.

BNCC: a regularidade na dispersão

Como uma de nós já desenvolveu anteriormente (Lopes, 2015a), a unificação de um projeto curricular comum pressupõe fundamentos inviabilizadores de projetos voltados a ampliar sentidos democráticos para a educação. Tratar os estudantes como merecedores ou necessitados de conteúdos e/ou conhecimentos iguais implica uma homogeneização que, pondera a autora

⁴ Extraído do site do Movimento pela Base Nacional Comum, no endereço eletrônico: <http://movimentopelabase.org.br/a-base/>

(*Idem*), ignora o diferir que nos constitui como leitores de textos abertos em contextos nunca repetíveis, em que a possibilidade de *ser* jamais se apresenta dada e não pode ser controlada.

Se pensamos a educação nesta perspectiva, temos a considerar que ela não é o resultado de uma previsão calculada, de uma essência transferida. Embora venha sendo afirmado que a BNCC não é um instrumento de prescrição ou hegemonização (Brasil, 2014b), a elaboração de um texto suposto como livre de ambiguidades denuncia a presunçosa fé no controle de sua leitura, bem como a certeza de imposição de suas prerrogativas, tal qual encontrar-se-iam definidas para as salas de aulas das escolas brasileiras. Nessa lógica, as práticas pedagógicas nas escolas são controláveis (a realidade é um objeto dado e controlável, o especialista em currículo sabe o que ensinar e deve exercer o controle desse objeto) a partir de uma definição de uma BNCC. A BNCC é a afirmação da objetividade do conhecimento, compreendido como algo que se processa fora dos sujeitos (Macedo, 2012), fora dos processos contextuais de significação (Lopes, 2015a) e pode ser distribuído pelo MEC e pela escola, igualmente, a todas as crianças e jovens. O conhecimento torna-se também um objeto a ser mensurado e avaliado, tomado como indicador da ‘boa’ qualidade da educação.

Na tentativa de conter a tradução (e o conseqüente fracasso do sentido que se pretende veicular) inerente a todo texto (Derrida, 2006), única forma de lidar com o texto, o nome BNCC faz supor haver “um selo oficial de verdade” (Lopes, 2015a) para “um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido” (p. 12). Direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, objetivos de aprendizagem, conhecimentos figuram, derridianamente, como o resultado de um consciencioso trabalho de especialistas de instituições brasileiras e internacionais, de um conjunto de pesquisas, de consulta pública, de prazos, critérios e de uma metodologia de sua escrita.

Na impossibilidade de se apresentar em origem, como um idioma primeiro, inconfundível, de afixada leitura/tradução literal, o nome próprio BNCC, tal como o nome Babel (Derrida, 2006), permanecerá exibindo “um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação” (*Idem*, p. 11-12). Como um nome, lhe resta apenas a figuração, o jogo entre o próprio e a multiplicidade, entre o próprio e a vontade de transparência, o próprio e a adequação da expressão. A figuração é, neste sentido, o que institui a ideia de base ou de conhecimento essencial a todos como um mito de unidade. É a vontade de totalidade (impossível) fundante à ordem estrutural e messianicamente encenada também nas diferentes ações pró-base: consultas públicas à BNCC na página do MEC, consultorias, conferências pela base, reuniões em estados e municípios com o MEC, escrita de um texto preliminar, financiamento para sua elaboração etc. Quando (a todo tempo) se remete a essa promessa ou se põe a marchar por (/em nome del/) ela, desde sempre já se está interdito pela impossibilidade de coerência do *constructum* revelando algo que é o limite interno à formalização da intenção. A figuração se apresenta (e somente ela, em tudo!), pois, *tropos*. Figurar é condição do viver na clausura da multiplicidade irreduzível das línguas, jamais fora dela ou na calma de “uma genealogia única e universal” (Derrida, 2006, p. 17).

Com a perspectiva pós-estrutural, defendemos que a confusão babélica, o equívoco e a dubiedade já estão desde sempre imersos em qualquer texto. Um texto fracassa(rá) (parcialmente) pela simples condição de que, para ser instituído, tem que ser lido, tal como o



fracasso total incidiria em o texto deixar de ser texto, deixar de produzir sentidos, jamais ser lido (Lopes, 2015a). Textos escritos ou não (discursos/práticas) não são fechados nem têm sentidos fixos e claros, subvertem-se em meio à sucessão e simultaneidade dos *acontecimentos* a compor a textualidade geral (Derrida, 2008). O fracasso do texto é sua condição mesma de seguir no movimento linguageiro, seguir na textualidade geral e não limitada ao impresso numa página de papel (Derrida, 2011). Ante ao texto (escrito ou não), há um *texto em geral* jamais comandável por um referente no sentido clássico (Derrida, 2001).

Poderíamos nos perguntar, destarte, se ‘a plena instituição da BNCC’ não depende, simplesmente, de contar com o esforço dos envolvidos, pois se pensa que ela “assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores da educação, do Brasil” (Brasil, 2015, p. 02). Também disso nos afastamos. Se consideramos que o fracasso parcial está sempre em jogo na leitura, não há como impedir esse fracasso por força da vontade ou do esforço individuais ou de qualquer ação de um sujeito centrado e consciente na tentativa de garantir a leitura suposta como capaz de interessar. De tal forma, conectar ‘boa’ qualidade da educação à BNCC como promessa de que os educandos serão sujeitos criativos, autônomos, participativos, cooperativos não é somente ilusório como é perverso. Não apenas por ser uma promessa impossível de ser cumprida, mas também por ser uma promessa baseada no privilégio de interesses e projetos não vinculados diretamente aos múltiplos e diferentes contextos singulares dos estudantes como sujeitos da educação.

É o imponderável, o imprevisível, o intangível, o insondável, o incontrolável, o texto como excesso (escritura geral, como insiste Derrida, 2008) compondo tudo como disseminação que explode todo horizonte semântico, todo horizonte implícito de requisição da unidade do sentido, de uma dialética teleológica e totalizante (Derrida, 2001). Nunca há, portanto, um ‘frente a frente’ com uma base curricular comum, com o sentido, o referente, a essência, a unidade, a totalidade. A enunciação de um significante dispara a “multiplicidade irreduzível e gerativa” da *différance*, do diferir, (Derrida, 1991), por lançá-lo à textualidade geral, condensando sob o nome BNCC o que não pode contar com um significado fixo. Simplesmente porque não há um significado repousando em algum lugar à espera de ser chamado pelo movimento dos significantes.

A dispersão do que quer ser a BNCC se mostra no trabalho da iterabilidade (Derrida, 1991), a possibilidade de repetição em uma pluralidade de instâncias, algo que pertence à estrutura mesma do *signo* que, “para continuar sendo signo, deve converter-se em algo constantemente diferente de si mesmo” (Laclau, 1985, p. 26). Outro modo de dizer isso é considerar que a indeterminação do significado e sua orfandade em relação a um sentido originário permite ao *signo* “ser citado, engendrar ao infinito novos contextos, de maneira absolutamente insaturável” (Derrida, 1991, p. 12). A dispersão se mostra, na medida em que o *signo* é repetido alheio à mesmidade, na iteração como liberdade do significante e abertura a outros contextos interpretativos (Idem). A BNCC ou todo texto é lançada sempre em um dado *contexto interpretativo* que não se expressa em espaço físico, as fronteiras de um lugar (o país, a escola, a casa) ou de uma instituição (a nação, as disciplinas, a família). É lançada em construções discursivas ou em um contexto discursivo constituído como o conjunto provisório de reivindicação da presença (do sentido/do referente) ausente. Para Laclau (2011), o contexto interpretativo ou discursivo, como um contexto radical, se constitui desde um corte antagônico (Laclau, 2011), a expulsão de um elemento diferencial do conjunto de presenças (diferenças) que



organizam uma inscrição (um sistema/estrutura). Este elemento expulso de dada articulação discursiva, possibilidade provisória de significação, é o que Laclau (2011) denomina, apoiado em Derrida, como exterior constitutivo. Como não há mais que contextos sem nenhum centro de ancoragem absoluto (Derrida, 1991), o momento de lidar com um texto *tal* produz um *contexto interpretativo*, uma ilusão de sentido resultante de um conjunto de presenças encadeadas precária, provisória e contingencialmente, como o momento de uma inscrição (Derrida, 1991).

De tal modo, seja a leitura da BNCC pelos professores, seja um dado conhecimento sendo aprendido pelos alunos numa classe, a iterabilidade do significante o conecta à alteridade, ao *Outro*, à diferença (Derrida, 1991). O que quer ser (enclausurar) uma BNCC, na inscrição contextual não se furtará a seguir na “deriva essencial referente à escrita como estrutura iterativa, isenta de qualquer responsabilidade absoluta, da *consciência* como autoridade em última instância, órfã e separada a partir do seu nascimento da assistência do seu pai (...)” (Derrida, 1991, p. 357), restando apenas a situação permanente de ter que produzir a negociação, os sentidos no espaço-tempo específico em que a educação se processa como invenção.

Se há tentativa de controle e violência, há o *texto em excesso* que nenhuma *base* pode fazer sucumbir plenamente, há *différance* desde sempre (e infinitamente) lá (numa BNCC, numa sala de aula, numa escola), em qualquer lugar no qual possamos fantasiar o controle.

Conclusões: se tudo pode ser lido diferentemente, por que ser contra a instituição de um texto curricular como a BNCC?

A partir de certa leitura da discussão até aqui apresentada, poderia ser contra-argumentado, pelos defensores da BNCC – especialmente aqueles que em seu nome tentam lutar por alguma justiça distributiva de conhecimento, supondo haver democracia nessa justiça –, que não há porque ser contra um texto curricular centralizado. Se todo texto curricular, como qualquer texto, está fadado ao fracasso de uma suposta leitura única, está sempre submetido à disseminação de sentidos, será sempre outro em múltiplos contextos, porque cria contextos interpretativos, não haveria “problemas” em defender um texto curricular centralizado. Este texto centralizado seria obrigatoriamente submetido a reinterpretações que o tornariam não autoritário e suficientemente plural para atender a finalidades democráticas. Seria possível assim se valer de uma BNCC para tentar garantir, em um país tão desigual, uma referência a algo comum como sinônimo de justiça epistemológica. Seria uma possibilidade de garantir um telos – sempre adiado e sempre tornado outro – que orientasse os diferentes fluxos de significação.

Reiteramos, como já fizemos em outros espaços e tempos, não ser essa nossa aposta. Não é porque advogamos tais questões relativas ao fracasso, à disseminação e aos contextos que o nome BNCC deixa de ser violento. Violento porque fecha o porvir, opera como um regime totalitário. Como Derrida (2012) pondera, os sistemas não democráticos são sistemas que fecham, que se fecham à vinda do outro, “son sistemas de homogeneización y de calculabilidad integral [...] y que se encierran en la presentación de lo presentable” (p. 64). Ainda que a educação jamais se produza teleologicamente por um fundamento pré-estabelecido e o ensejo por instituir uma base comum nacional nunca se realize, as investidas de controle tendem a inibir *possibilidades de ser* abertas por aquilo (o imprevisível não sabido) que os *contextos* hão de (invariavelmente) gerar. Nesta via insistimos que o que de mais consistente tem a BNCC é a



imposição do controle ante à impossibilidade mesma em responder ao imponderável, o imprevisível, o intangível, o insondável, o incontrolável.

Em tempos de intensa reivindicação por controle e desqualificação da educação, queremos continuar apostando que vale a pena lutar contra uma compreensão teleológica de currículo. Isso porque entendemos que tal compreensão retira do educativo sua condição inventiva e plural. Este artigo, portanto, é produzido em defesa de uma educação e de um currículo sem fundamentos, sem um universal que se fecha em si mesmo. Ao nosso ver, significa lutar contra a concepção teleológica, rasa e neutra de política curricular implicada no projeto societário comum sustentado por grupos privados e agentes públicos ao clamarem pela garantia de conhecimentos essenciais a todos através de uma base comum. Conectar educação e BNCC como garantia de equidade é uma simplificação mitificadora desejosa de excluir da educação o que não se pode controlar ou enclausurar, não se pode sequer saber. Uma simplificação desejosa de apagar a radical diferença constitutiva da educação, que jamais cessa de comparecer nos contextos educativos. É, sobretudo, nesse momento, uma tentativa de calar a multiplicidade de demandas em curso a favor da escola como bem público objetivando legitimar uma intervenção não pública.

Por outro lado, supor a justiça social como baseada na distribuição de conhecimentos mantém o registro do conhecimento objetificado: o objeto que pode ser ponderado, evidente, que tem sua organização prevista, passível de ser controlada e sondada, na pretensão de produzir determinados efeitos e determinadas identidades. É um conhecimento desvinculado da tradução, do diferir, da produção contextual e da constituição de subjetividades. Nesse sentido, não há como ser justiça se pensada fora da disputa política pela própria significação do conhecimento. Isso porque seria a justiça calcada no cálculo e na norma pré-definida pelas relações de poder hegemônicas (Lopes, 2015b).

Não se trata assim de propor uma alternativa em relação à BNCC, pois isso suporia outro fechamento, manter a lógica dicotômica. Tentamos defender que as múltiplas e diferentes propostas curriculares podem ser (e são) produzidas na contraposição ao fechamento último do que se possa nomear como currículo de qualidade.

Diferença, *contexto* e disseminação constituem radicalmente a possibilidade mesma do viver e, quer gostemos ou não, a tarefa (impossível, diria Freud) de educar. A BNCC, como projeto de equidade (de garantia de *direitos à*), é uma empreitada falida, seja na qualidade da educação pretendida, seja para os que afirmam sua possibilidade de garantir justiça e democracia.

Referências

- Beardsworth, R. (2008). *Derrida y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cunha, É. V. R. da. (2015). Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (3), 575-587. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v15_n3.htm
- Derrida, J. (1991). *Margens da filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa e Antonio Magalhães. Campinas: Papirus.





- Derrida, J. (2001). *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Derrida, J. (2006). *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Derrida, J. (2008). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.
- Derrida, J. (2011). *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva.
- Derrida, J. (2012). *Política y amistad: entrevistas con Michael Sprinter sobre Marx y Althusser*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Laclau, E. e Butler, J.. (1985). Los usos de la igualdad. *Trans*. 1 (1),115-139.
- Lopes, A. C. (2015a). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, 21 (45), 445-466, Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>
- Lopes, A. C. (2015b). Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: Lopes, A. C. e Mendonça, D. de. (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. (pp. 117-147). São Paulo, Brasil: Annablume.
- Lopes, A. C. (2017, no prelo). Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: Mendonça, D. (Org.). *Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar*. São Paulo, Brasil: Ed. Intermeios.
- Macedo, E. F. (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*. 147 (42), 716-737. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>
- Macedo, E. (2014). Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 12 (03), 1530-1555. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Macedo, E. (2016). Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista* (UFMG), 32 (2), 45-68. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lang=pt
- Martínez, C. R. (2015). O contexto das novas políticas educacionais em Espanha: influência internacional, modelos nacionais e novas ideologias sobre igualdade. *Currículo sem Fronteiras*, 2 (15), 287-313. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/martinez.htm>
- Price, T. A. (2014). Comum para quem? *Revista E-Curriculum*, São Paulo, 3 (12), 1614 – 1633. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>
- Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York, Random House.

Documentos Investigados





- Brasil. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Brasil. (1998b). *Parecer N° 04/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica CEB/CNE*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>
- Brasil. (1998c). *Resolução N° 2/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>
- Brasil. (2009). *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica*. Brasília, MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf
- Brasil. (2010). *Resolução N. 4/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>
- Brasil. (2014a). *Por uma política curricular para a educação básica: contribuições ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (Versão preliminar)*. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/GT_Direitos%20a%20Aprendizagem_03jul2014.pdf
- Brasil. (2014b). *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica - diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil*. Disponível em [http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20\(MEC\).pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20(MEC).pdf)
- Brasil. (2014c). *Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Brasil. (2015). *Base Nacional Comum Curricular (Versão preliminar)*. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/esta-no-ar-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular.html>
- Brasil. (2016). *Base Nacional Comum Curricular (Proposta preliminar - 2ª versão revista)*. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/esta-no-ar-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular.html>.