



AS POLÍTICAS CURRICULARES ENQUANTO DISCURSO: QUESTIONANDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR A PARTIR DE UMA OUTRA LEITURA DE POLÍTICA E CURRÍCULO/S

Jéssica Rochelly da Silva Ramos

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – rochellyramos@hotmail.com

Jéssica Fláine dos Santos Costa

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – jessicafleine@hotmail.com

Kátia Silva Cunha (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – kscunha@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta algumas considerações buscando compreender quais são os sentidos e discursos produzidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposta pelo Ministério da Educação (MEC) a ser implantada a partir de 2016 no Brasil. Neste texto, abordamos a necessidade de questionar a ideia de ‘base’ que permeia a discussão da BNCC, pois acreditamos que esta política curricular tem a intensão de tornar o ensino da educação básica homogêneo e comum. Para tanto, buscamos realizar uma análise crítica de tal proposta, dialogando principalmente com a Teoria do Discurso na medida em que elucidamos sobre a relevância de construir nestes espaços um currículo multicultural, que proporcione ao sujeito, o entendimento sobre as formas de constituição e reconfigurações do social. Para tanto, nos debruçamos nos escritos de Lopes e Macedo (2001), Lopes (2013), Gatti (2001) que nos possibilitou o entendimento de como se constitui as políticas curriculares, bem como o que é currículo e a importância de trazer as questões das diferenças de identidades, saberes e cultura na elaboração e nos encaminhamentos reais do currículo. Por fim, tomamos por referência os estudos que permeiam a Teoria do Discurso em Ernesto Laclau (2015) de modo a desvelar os sentidos explícitos e ocultos presentes no texto da BNCC, questionando o discurso de homogeneização e apresentando a necessidade de um currículo que institua o diálogo com as diferenças, destacando a importância de um currículo fundamentado nas questões socioculturais, um currículo pautado no multiculturalismo.

Palavras-chave: Políticas Curriculares, BNCC, Multiculturalismo, Currículo Único, Teoria do Discurso.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar algumas considerações acerca da importância de um diálogo com as diferenças na elaboração e nos encaminhamentos reais do currículo escolar, na tentativa de tecer uma discussão sobre a descentralização de um currículo hegemônico e eurocêntrico e contribuindo para o debate sobre a necessidade de uma elaboração de um currículo que problematize as diferenças e questões culturais, um currículo pautado no multiculturalismo.



Para tanto, tratamos o multiculturalismo como campo teórico capaz de trazer um tratamento didático-metodológico às questões culturais que perpassam o seio da escola, na busca pelo reconhecimento da diversidade cultural como parte integrante do contexto e do currículo escolar desvelando nesse espaço a importância de tomar consciência dos nossos enraizamentos culturais, sendo capaz de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los no ambiente escolar.

No primeiro momento, iniciamos uma pauta sobre as relações de poder-saber e sua estreita relação na elaboração e construção de políticas públicas educacionais, indagando sobre o percurso da política, ora enquanto texto, ora como discurso de ampla abrangência no âmbito da prática. Intentamos neste item, focar as diferenças de identidades e contextos em que os discursos são construídos, a necessidade de afirmar tais diferenças e culturas nas políticas de currículo/s, indagando sobre como as ações do Estado frente à sociedade civil são elaboradas e reconfiguradas.

No segundo momento, nos propomos a indagar sobre qual a/s ideia/s de currículo/s na contemporaneidade, de modo a questionar as figuras de representatividade em torno das concepções de currículo nos diferentes níveis de educação, destacando a relevância de extrapolar este entendimento de currículo enquanto texto organizacional, ampliando a ideia de currículo enquanto espaço de identidade, da diferença, do lugar das conquistas e das transgressões, pois quando consideramos currículo enquanto discurso, estes sentidos práticos de transgressão ganham corpo no âmbito escolar, colocando o diálogo entre as diferentes culturas em evidência, como nos propõe Santos (2006).

Sendo assim, apresentamos neste artigo uma discussão acerca da importância de analisar a educação como um direito subjetivo e humano, buscando prioritariamente identificar a origem dos conhecimentos e questões referentes à identidade e à diferença que compõem os currículos escolares. Nos propomos ainda a analisar a proposta que a Base Nacional Comum Curricular aborda, questionando que neste documento há ausências na valorização das identidades, das culturas, dos saberes práticos e vivências dos sujeitos, apontando o universalismo do conhecimento e as formas de poder que o universo escolar está permeado.

Contudo, destacamos a partir da crítica a ideia de 'base' explícita na BNCC por se tratar, para além de um termo, uma política ideológica que traz invisibilidade dos sujeitos em sua diversidade cultural, de suas identidades plurais e multifacetadas, de seus universos de criações e costumes, sendo a Teoria do Discurso, uma abordagem teórica capaz de questionar esse modelo e ideia de base, ao pautar-se nos parâmetros de valorização das singularidades e diferenças, na busca



de compreender os sentidos que permeiam essas configurações discursivas, a qual chamamos de políticas públicas.

1.CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Toda investigação nasce de algum problema sentido ou observado, curiosidade ou até mesmo inquietação. Nossa pesquisa, no entanto, não diverge desta afirmação, surgindo a partir dos estudos e das discussões proferidas no âmbito do componente curricular ‘Currículo e Docência’, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciências e Matemática – PPGECM, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, frente ao cenário nacional de uma política de homogeneização do ensino, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Assim, essa pesquisa de cunho bibliográfico e documental – bibliográfica a partir dos estudos proferidos no âmbito dos escritos de currículo/s, políticas curriculares, e documental na medida em que analisamos o documento expresso da BNCC- estando respaldada nas técnicas e métodos conhecidos como pesquisa qualitativa uma vez que quando tratamos de analisar aspectos voltados a Educação não podemos apenas quantificar, entretanto, esse tipo de pesquisa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e que essa subjetividade nessa relação não pode ser quantificada (MINAYO, 2012), mas tão somente compreendida através dos sentidos e significados que permeiam tais contextos discursivos.

Destacamos ainda, que este trabalho de pesquisa se situa no campo teórico da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), uma abordagem teórica e analítica que nos possibilita compreender o social a partir da perspectiva discursiva, no caso específico, possibilita a compreensão dos sentidos e significados que permeiam as políticas curriculares, desde a política enquanto texto, mas também enquanto prática social. Nesta perspectiva teórica da TD a realidade do social é construída discursivamente por meio de arenas e processos de disputas, negociações e resistências entre diferentes discursos que ao entrar em conflito, articulam-se e/ou deslocam-se na busca para atribuir sentidos as práticas sociais, sendo assim, as políticas curriculares se constituem, para nós, enquanto discurso.

2.DISSCUSSÃO E RESULTADOS:

2.1.A Relação entre Estado nas Construções e Elaboraões de Políticas Curriculares



Na contemporaneidade, observamos o quanto o debate sobre o Estado e sobre as Políticas vão avançando e incorporando-se dos debates presentes nos espaços de discussões, tanto no âmbito das universidades quanto nos campos científicos voltados à propagação de pesquisas

Cabe-nos refletir, então, acerca do poder do Estado nas construções das políticas públicas curriculares e suas implicações no âmbito educacional, de antemão, deixando explícito que, essa relação de construção não é uma ação pensada estritamente pelo Estado. Sabemos que esta elaboração de políticas públicas ocorre a partir de uma falta, que se coloca em evidência a partir das lutas e embates dos movimentos sociais, sendo assim, essa construção de políticas é fruto de uma correlação de forças entre a sociedade civil organizada e Estado, e ao resistir contra a tentativa de homogeneização, os movimentos sociais trazem à tona questões específicas de um povo, como por exemplo a cultura, para serem pensados e refletidos e implantados nas políticas públicas curriculares.

Para tanto, toda vivência em sociedade, enquanto experiência social produz e reproduz conhecimentos, e ao construir esse conhecimento pressupõe uma ou várias epistemologias na elaboração e/ou na construção do conhecimento. Neste sentido, Santos e Meneses (2009, p.09) define que “Epistemologia é toda noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”. Sendo assim, entendemos que as questões do poder-saber são fortes na sociedade vigente, porém, compreendemos que essas relações destacadas nas últimas pesquisas, precisam ampliar seus resultados mostrando que as questões centrais das discussões sobre o Estado e políticas se dão para além das questões de classes, e dos limites e possibilidades da ação do Estado e das suas propostas na prática.

Neste sentido, reconhecemos que as análises de políticas devem se dar por meio do conceito, mas também da análise da ação do Estado junto a ação da sociedade civil na política ou as tensões entre sociedade civil e sociedade política. Pois, entendemos que essa relação não é verticalizada, perpassando por tensões fruto das lutas e resistências da sociedade civil em busca pelo reconhecimento da diferença, de sua cultura.

De acordo com Lopes (2006), ainda sobre as pesquisas que abordam as políticas como fruto da decisão de um Estado coercitivo e os discursos de homogeneização advindos da globalização da economia, o discurso de que existe uma homogeneidade imposta pela globalização da economia, capaz de limitar os sentidos das políticas, os resultados desses trabalhos, tratados em conjunto, expressam diferentes dinâmicas de resistência e reinterpretação das orientações do Estado ou mesmo de produção para além da assimilação dos marcos centralizados. É justamente no sentido de



compreender essas múltiplas dinâmicas, capazes de reconfigurar o escopo das ações do Estado, que considero importante seguirmos nas pesquisas em políticas de currículo (LOPES, 2006).

Dessa forma, é possível compreender as diferenças de identidades e contextos em que os diversos discursos são construídos no âmbito da afirmação da diferença e da cultura nas políticas de currículo, políticas estas consideradas enquanto texto e como discurso. Isto implica que nesta lógica de análise, é possível entender a políticas em sua completude, considerando a dinâmica em que os escopos das ações do Estado são elaborados e/ou reconfigurados.

O que Lopes (2006) defende, na verdade, é a ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo, considerando a necessidade de interpretar em outras bases, os discursos produzidos acerca das Políticas de Currículo da atuação do Estado, além das práticas curriculares. Sendo assim, nos propõe é que a partir da incorporação de bases e análises contemporâneas à interpretação das relações entre Estado e políticas de currículo.

Nesse quadro de incorporação de bases teórico-analíticas contemporâneas e das relações entre Estado e políticas de currículo, inclui-se também a contribuição do conceito de comunidades epistêmicas que permite, a meu ver, aprofundar a compreensão das relações saber-poder nas políticas de currículo no mundo globalizado. Parto do pressuposto de que tais comunidades fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade (LOPES, 2006).

Nesta perspectiva, nos propomos a pensar as relações entre cultura e currículo, para além das relações binárias entre produção e reprodução cultural, expressas nos termos currículo como fato e currículo enquanto prática, como se essa relação fosse fragmentada e dissociável, entendendo a necessidade de iniciarmos discussões que tratem o poder numa perspectiva mais oblíqua (CANCLINI, 2013).

O que buscamos refletir nesta pesquisa, não são os fatores que impossibilitam que as políticas compreendam as múltiplas culturas nos espaços escolares, mas compreender quais são os espaços em que essas possibilidades de vivenciar as diferenças nos currículos e nas políticas curriculares ganham forças, e se reconstroem em torno de resistências. Sendo assim, enfatizamos que se o currículo pode ser um espaço de reprodução das igualdades, ele também pode surgir como sendo um espaço de contestação e sendo assim, o currículo pode ser constituído, a partir de embates e lutas, num espaço de reafirmação de identidades, de diferenças e de culturas.



Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

Lopes (2004, p.112) aponta ainda, para os processos de negociações complexos a que as políticas curriculares se postam, processos estes como “a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores” como momentos indissociáveis e imbricados entre si. Os textos produzidos nesses momentos da política, registrados por meio da escrita ou não, não são fechados e não tem sentidos fixos e, nem tampouco, claros.

Concordamos ainda com Lopes (2004, p. 112) no que se refere ao entendimento de que as políticas são bem mais amplas de que os documentos e textos escritos, “mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais”.

Essa visão, não significa, de forma alguma, desconsiderar as relações poder-saber existentes, nem tampouco o poder privilegiado que o Estado possui na produção de sentidos no âmbito das políticas, mas considerar, sobretudo, que na medida em que nas escolas são vivenciadas práticas e desenvolve suas propostas, também são produtoras de sentidos que interferem e se relacionam nas políticas curriculares.

Por fim, trazemos a ideia de currículo aqui, com base em Macedo (2006), não sendo considerado como um cenário em que as diferentes culturas lutam pela legitimidade ou um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação (MACEDO, 2006, p. 105).

A partir do exposto, percebemos que não é possível contemplar as culturas, ou seja, homogeneizar aspectos de várias culturas em um único currículo, “pois o currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença” (MACEDO, 2006).



Neste sentido, acreditamos que há uma necessidade de resistirmos aos modelos e padrões que nos são dados, na tentativa de (re)criar e construir novas hegemonias a partir da luta por processos políticos mais justos e de igualdade social, garantindo o direito À participação na elaboração das políticas pública, mas sobretudo, garantindo o direito legítimo de uma educação de qualidade que considere, sobretudo, as diferenças e pluralidades dos sujeitos. É na verdade, uma nova forma, de nos libertarmos do espelho eurocêntrico e da visão simplista, a qual nos é destinada e começarmos a entender o que realmente somos a partir da nossa experiência histórica e cultural nas vivências dos currículos escolares e na elaboração/ resistência de políticas curriculares mais justas.

2.2.No que Tange as Discussões sobre Currículo/s

O currículo educacional, hoje, é encarado como um dos meios fundamentais para a organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis da educação. No entanto, tem havido grande esforço dos estudiosos que se ocupam de sua discussão, em apresentar e defender que este objeto tem um formato que extrapola o concreto, ou seja, está para além de um documento de cunho burocrático e obrigatório, adquirindo, de fato, sentido/s, quando é posto em prática. Como salientam Lopes e Macedo (2011)

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES E MACEDO, 2011, p. 19).

Diante disto, fica evidente que está intrínseco ao currículo suas múltiplas dimensões, uma vez que se faz presente no contexto educacional assumindo diferentes formas e funções, entre elas, promover um direcionamento das atividades escolares. Considerando desta forma, poucos são os estudiosos de currículo que se arriscam em apontar um conceito único e inflexível do que seja o currículo, pois há inúmeros determinantes que influenciam em sua elaboração e materialização, gerando uma forte tendência para a defesa de currículos multiculturais (LOPES, 2013).

Sendo assim, o currículo atende a necessidades escolares, quando da organização dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, até necessidades extra- institucionais ao espaço escolar, passando por esferas macro, como as que estão hierarquicamente ocupando lugar de



destaque e superior a nível regional e nacional, como por exemplo, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais e municipais de educação.

O que queremos afirmar é que, o processo subjetivo de constituição, elaboração, implementação e/ou análise de um currículo não se dá de maneira neutra, pelo contrário, traz em seu bojo, inúmeras intenções de grupos distintos, podendo atender as reais necessidades das escolas e suas comunidades ou em busca da defesa de interesses de organismos outros que exercem influência no setor educacional, seja ele rede pública ou privada. Neste sentido, concordamos com Canen e Moreira (2001) quando dizem que

O currículo, assim como a cultura, deve ser visto como uma prática de significação que, se desenvolvendo em meio a relações de poder, contribui para a produção de identidades sociais. O currículo constitui território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Nesse território, ao se acolherem certas vozes e ao se silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais, confirmando-se ou não relações de poder hegemônicas (CANEN E MOREIRA, 2001, p. 7).

É partindo da reflexão proposta pelos autores acima, que iniciaremos na sessão seguinte, uma análise crítica da proposta da Base Nacional Curricular Comum, que se encontra, no momento, em discussão na sociedade. Que sentidos estão por trás da BNCC? Que conhecimentos serão elencados, que culturas se sobressairão? Quem determinará o que deve e o que não deve ser ensinado nas escolas? Serão consideradas as reais necessidades dos contextos das instituições?

É na tentativa de responder a essas indagações que nos dispomos a refletir acerca do papel do currículo no tratamento das diferentes culturas, saberes e identidades, nos cabendo à necessidade de questionarmos a ideia de ‘base’ como uma forma de homogeneizar os currículos e logo, desconsiderando a cultura este que é um elemento crucial na elaboração e nas experiências e nos processos de vivências dos currículos escolares.

2.3. Base Nacional Comum Curricular: o contexto discursivo produzido em torno de uma ideia de “base”

A ideia de um currículo educacional único, comum a todo o país, vem se configurando como uma política pública de educação desde 2015, como um desdobramento do Plano Nacional de Educação (PNE) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Proposta pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria da Educação Básica, ainda não obteve aprovação legal para entrar em vigor, mas tem passado por análises e discussões e vem dividindo



opiniões, por se tratar de um tema polêmico e que pode trazer impactos de ordem significativa para o âmbito social nacional.

A intenção gira em torno de garantir o acesso de maneira igualitária a conhecimentos historicamente produzidos, acumulados, e pré-selecionados, para todas as regiões do Brasil, possibilitando assim que uma gama de conteúdos de diversas áreas do currículo sejam alvo de estudos de todos os estudantes da educação básica, independentemente da localidade em que se encontram inseridos. Sobre isto, o documento que vem orientando essa construção afirma que

A BNC é constituída pelos conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro/a deve ter acesso para que seus Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento sejam assegurados. Esses conhecimentos devem constituir a base comum do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas as escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BNCC, 2015, p. 15).

O que entra em questão é a indagação: o que está por trás da elaboração de um documento que vise homogeneizar o acesso ao conhecimento? Que sentidos perpassam a decisão de implantar uma formação que em sua maior parte dará ênfase a determinados conteúdos, muitas vezes sem buscar saber se estes são, de fato, relevantes para o contexto de vida dos sujeitos em formação? Que critérios serão utilizados para selecionar os conteúdos que devem compor o currículo comum para todo o Brasil? Quem os elaborará? Que tipo de formação está sendo elencada para evidenciar que tipo de sociedade, já que, conforme afirma Gatti et al (2011, p. 35), “as políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola”.

Uma vez considerando que o sistema educacional não pensa nem age sozinho, mas recebe interferências de outros setores da sociedade, principalmente de cunho privado, como os organismos multilaterais, se faz imprescindível compreender as reais intenções da homogeneização curricular que está sendo proposta.

A elaboração de uma política educacional não se dá desprovida de interesses. Na disputa por poder, diferentes grupos entram em confronto para defender os mais variados tipos de pautas e a pressão em torno de determinadas demandas sociais tem forte influência para a entrada de políticas na agenda.

Se são permeadas de sentidos, as políticas são configurações discursivas, resultantes de uma prática social, como consideraria Fairclough (2001; 2008), que são engendradas por sujeitos em um



tempo histórico e em um contexto social, como nos explica Cunha (2013, p. 270), “os sentidos são criados nas relações sociais e históricas, quando os sujeitos buscam dar significado às coisas, ao seu fazer e seu viver. Este processo de significação é contingente, social, político e histórico”.

Como é possível observar no documento que rege a BNCC (2015), além de objetivos que visem o desenvolvimento de valores e princípios morais, outros interesses perpassam a proposta, como, por exemplo, a contribuição para que sejam fabricados materiais didáticos, bem como novos direcionamentos à formação dos docentes que atuam na educação básica, para que atendam as proposições da base. É possível perceber que interesses mercadológicos também são o alvo da implantação de uma BNCC.

Desta forma, compreendemos que não há um sentido único em tal política curricular, mas sentidos, que “são determinados por sua relação com outros elementos” (FERREIRA, 2011), que visam tornar viáveis benefícios a determinados setores da sociedade e que podem deixar de considerar a diversidade cultural que engloba a formação social brasileira, o povo, que será o alvo dessa base.

3. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS – A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A partir das leituras realizadas no âmbito da Teoria do Discurso em Ernesto Laclau e Mouffe e sua relação na discussão acerca da Base Nacional Comum Curricular no debate contemporâneo sobre sua implantação na Rede Nacional de Ensino, podemos inferir algumas questões tidas aqui como resultados, elucidadas acerca das políticas curriculares e os processos de lutas sociais por uma educação de qualidade que contemple as especificidades dos sujeitos e suas necessidades sócio culturais.

Observamos o quanto há nas políticas curriculares, bem como nos aspectos expostos na proposta da BNCC, demanda por equidade, por representatividade de grupos sociais minoritários, além de percebermos o quanto ainda é presente nos currículos o universalismo do conhecimento que deve ser trabalhado na escola. De acordo com Macedo (2014), o que ocorre no seio da elaboração das políticas de currículo é um universalismo epistemológico e eurocêntrico que reduz a possibilidade do reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade sociocultural, de identidades plurais e multifacetadas.

Desse modo, entendemos o quão emergente é a necessidade de novas propostas e de novos discursos no campo do currículo, pois entendemos a valia de um currículo multicultural que possibilite a interação e o diálogo entre as diferentes culturas, possibilitando a construção do



conhecimento por parte dos sujeitos ‘com um pé em uma cultura e com o outro na outra’ bem como nos propõe Boaventura de Souza Santos.

Assim sendo, destacamos que o caráter universal se justifica na medida em que as diferentes demandas se tornam equivalentes na luta por uma educação de qualidade, na busca por um currículo que contemplem os saberes e as diferentes culturas dos sujeitos, cabendo destacar que essas demandas não são unitárias, elas são constituídas e hegemônicas em outras articulações, numa relação contingente e em permanente construção.

Os discursos de igualdades e justiça social estão cada vez mais presentes nos embates sobre políticas curriculares promovidos pela sociedade científica do século XXI, porém os sentidos que reafirmam a diferença nos discursos dos documentos oficiais ainda se distanciam da ideia de interculturalismo e/ou multiculturalismo crítico como questões necessárias a discussão de um currículo necessário para a valorização da diferença.

Por fim, em decorrência destes impasses, observamos o engajamento dos diferentes grupos da sociedade civil cada vez mais preocupados e participantes da luta pelo reconhecimento de suas pluralidades diante do Estado e a atualidade do debate indecível sobre a lógica da diferença e da equivalência abordada pela teoria do discurso que a cada dia mostra-se como teoria que aborda elementos necessários e imprescindíveis para a transformação da realidade e do social por meio da democracia radical proposta por Laclau.

A Teoria do Discurso, neste contexto, é uma teoria eficaz e atual no tratamento da diferença nos possibilitando o conhecimento e entendimento da realidade do social, esta que é sempre contingente e precária, trazendo ainda alguns apontamentos que nos auxilia a compreender as questões sociais contemporâneas.

Sendo assim, concluímos que a BNCC afronta diretamente os sentidos e princípios do multiculturalismo proposto pela TD e pelos Estudos Culturais do currículo, homogêneo as diferenças, reproduzindo desigualdades e universalizando epistemologias, além de abandonando a ideia de alteridade na medida em que o conhecimento universal atua como um racismo disfarçado e invertido onde o respeito ao ‘Outro’ ocorre concomitante a manutenção de uma determinada distância e o conhecimento universal e eurocêntrico continua a ser reproduzido como único e verdadeiro, ao ser tratado e disfarçado pela ideia de uma ‘base’, a BNCC, que coloca esses conhecimentos universais em uma posição privilegiada frente à sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2013. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CUNHA, Kátia Silva. **A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação.** Revista Estudos Políticos, n. 7, 2013/2, ISSN 2177-2851.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora de Brasília, 2001, 2008.

FERREIRA, Fabio Alves. **Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.** Revista Espaço Acadêmico- nº 127- dezembro de 2011, mensal- ano XI, ISSN 1519-6186.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e Particularismo: emancipação e democracia na Teoria do Discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. E Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios. Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos)

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, políticas e currículo.** Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23.

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

LOPES, Alice Cassimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Maio /Jun /Jul /Ago. 2004, n 26, p. 109- 119.

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

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 32 Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-modernidade.** 11.ed. Edições Afrontamento. Porto, 2006.