



IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo

Pelotas, 26, 27 e 28 de setembro de 2022.

GT: Teoria do Discurso e Abordagens Interdisciplinares

BNC- Formação, conhecimento e debate de gênero¹

Josiene Mazzini da Costa

Mestranda (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ - Brasil)

Andréa Pereira de Lima

Mestranda (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ - Brasil)

Resumo: A Base Nacional Comum de Formação de Professores visa impactar a formação docente, considerando como prescrição a Base Nacional Comum Curricular. Assim, estabelece a reformulação dos currículos dos cursos de formação docente a nível nacional, o que pode trazer diversos efeitos. Em consideração a isso, o presente trabalho, ancorado nas perspectivas pós-estruturalista e pós-fundacionalista, parte da premissa de que toda representação implica a constituição mútua entre representante e representado e, ainda, de que é impossível haver pura transparência. Destacamos, portanto, que estamos compreendendo o currículo como uma política cultural (LOPES e MACEDO, 2011) e, defendemos como relevante para produção da política curricular pesquisá-la como processo, como momento de decisão, mas não como redução de política como institucionalização do “dado” ou “a ser prescrito”. Diante desse contexto, buscamos fazer uma leitura desses documentos focando nos discursos de conhecimento e no debate de gênero. Assim, buscamos refletir sobre os conhecimentos privilegiados nesse documento, para então pensarmos sobre possíveis aproximações e/ou afastamentos do debate de gênero na BNC-Formação.

Palavras-chave: Currículo; Gênero; Conhecimento; Pós-estruturalismo.

Introdução

Com o intuito de investigar que sentido de conhecimento está sendo privilegiado na BNC-Formação e na BNCC, e de que forma isso pode repercutir na inclusão, ou não, do debate de gênero nessas políticas, damos início a este texto com uma apresentação desses dois documentos. Em seguida, partimos dos aportes fornecidos por Lopes (2006), Lopes e Macedo (2011) e Macedo (2012), tecendo considerações a respeito da centralidade do conhecimento.

¹O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento: 001.



Num terceiro momento, a partir das contribuições de Pereira (2017), Lopes e Borges (2017) e Macedo (2012), buscamos refletir sobre os efeitos da centralidade do conhecimento no currículo, com destaque para o bloqueio à diferença e à alteridade dos sujeitos. Nessa direção, buscamos articular essa discussão com o debate de gênero na tentativa de investigar como a centralidade do conhecimento pode estar refletindo nessa temática na BNCC e na BNC-Formação. Para isso, realizamos um breve estudo bibliográfico que teve como objetivo investigar o que as pesquisas estão apontando acerca das políticas curriculares e do debate de gênero no Brasil. Assim, trouxemos autores(as) que possuem vasta produção no campo do currículo e do gênero, tais como Paraíso (2016), Oliveira e Oliveira (2018) que apontam alguns discursos que ganharam força na tentativa de afastar o debate de gênero dos currículos, como, por exemplo, o *slogan Ideologia de gênero*, que, em consonância com Paraíso (2016), compreendemos como uma falácia. Em seguida, a partir da análise desenvolvida por Lopes (2012), buscamos ressaltar a impossibilidade de representação plena nas políticas curriculares, e, por fim, apresentamos algumas considerações. Ressaltamos que este estudo se ancora nas perspectivas pós-estruturalista e pós-fundacionalista.

BNC-Formação e BNCC

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2015, através da qual são aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores em consonância com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC, 2018), estabelece novas diretrizes para os currículos de formação docente, com implementação e adequação no prazo de dois anos.

De acordo com o Ministério da Educação -MEC², a construção dessa Base contou com a colaboração de algumas instituições, tais como a Universidade de São Paulo (USP), a Fundação Carlos Chagas e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), e se inspirou no estudo e avaliação de 12 experiências internacionais, e algumas nacionais que teriam obtido êxito nesse tipo de política de formação docente.

A BNC – Formação visa nortear todas as políticas e programas educacionais que tenham por objetivo um aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente no Brasil.

²Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50631>>. Acesso em: 10, Agosto, 2022.



Levantamos como hipótese preliminar que um dos possíveis discursos quemobilizou a sua construção pode ser interpretado como uma tentativa de associaçãodireta dos recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes emavaliações de larga escala, com uma suposta baixa qualidade da formação dedocentes. De acordo com o portal do MEC, esse teria sido o ponto de partida quejustificou a necessidade de tal documento normativo. O relatório do parecer que aprovou a BNC – Formação (BRASIL, 2019) cita osReferenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, construído a partir de uma Rede de trabalho formada por instituições governamentais e não governamentaisque identificaram e analisaram as demandas

[...] e necessidades de redes estaduais e municipais em relação aos aspectos que representam o que os professores de todas as etapas e modalidades da educação básica brasileira precisam saber e serem capazes de fazer no exercício de sua profissão e que, portanto, podem servir como norteadores para as iniciativas de formação continuada desenvolvidas no país (BRASIL, 2019).

Esse documento, que, de acordo com o parecer, é “[...] também chamado de matriz de competências ou padrões profissionais [...]” (p.5) embasou a BNC –Formação. A partir disso podemos identificar o discurso de padronização.É possível perceber como esses discursos todos se aproximam dos discursos presentes em determinadas avaliações, e como elas se justificam. Conforme Dias Sobrinho (2003, p. 22),

[...] a compreensão de que os educadores são prestadores de serviços e, portanto, “devem prestar conta ante os usuários” é característico desse modelo de avaliação centrado nos vínculos entre custo e benefício dos investimentos realizados em educação.

Tendo em vista a proposta de alinhamento da formação docente com a BNCC para a educação básica, julgamos importante analisar os sentidos de conhecimento que circulam neste documento e como os mesmos podem repercutir no debate de gênero. De acordo com Lopes (2012, p.7), “os textos das políticasde currículo só podem representar a política se forem compreendidos como parte deuma dada articulação hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda queprovisoriamente, determinadas significações”.

A BNCC (2018) é um documento de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) alunos(as) brasileiros(as) devem desenvolver ao longo da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil até o Ensino Médio, no sentido de assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, p.7, 2018). Espera-se



com ela, a superação da fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e que se venha balizar a qualidade da educação no Brasil, de forma que, para além da garantia de acesso e permanência, os sistemas, as redes e as escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os alunos (BRASIL, p.8, 2018). De acordo com Frangella (2018, p.166) essa política curricular

[...] figura como investida central no campo das políticas educacionais contemporâneas, e com feições de centralização curricular que vêm se adensando e tem como ideias centrais: a) a defesa de conteúdos universalizados que garantiriam práticas educacionais mais democráticas, alinhando democracia à igualdade; b) a meta de elevação da qualidade da educação, que poderia, a partir de sua definição, ser mensurada e controlada, dada a ênfase no “comum a todos.

Ambos os documentos (BNCC e BNC – Formação) se inserem num movimento que Macedo (2016) descreve como de “intensificação das estratégias de controle da representação” (p.46). Segundo a autora, tal intensificação “vem sendo sentida em diferentes países, justificada por uma equação que torna a qualidade dependente do controle” (p.46). Dessa forma, verifica-se que a utilização de termos como “empregabilidade, cidadania global ou, simplesmente, bons resultados nas avaliações internacionais (que não garantem nem a empregabilidade nem a cidadania)” estão constantemente presentes nas políticas curriculares em todo o mundo.

Tais sentidos, atribuídos a essas políticas, remetem às significações do social presentes no passado moderno³, que são marcadas por concepções racionalistas, humanistas e marxistas. Para Borges (2015), isso se expressa na positividade de tais concepções que tendem ao fechamento dos processos de significação, como também, tendem a manter a fixidez das estruturas. Nas palavras de Lopes (2015)

[...] as finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado de trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão –, mas as tentativas de conter a significação se mantêm” (p.455).

Em concordância com Lopes (2012), quando esta afirma que “[...] toda representação implica a constituição mútua entre representante e representado, na qual é impossível haver uma pura transparência” (p.700), problematizamos a tentativa de representação plena do sujeito, da cultura, da sociedade e de seus interesses, e, particularmente, das políticas de

3 Segundo Lopes (2013, p.9), esse passado situado como moderno é do ponto de vista político, o tempo das utopias pelas quais lutávamos como sociedade justa e igualitária e perspectivas emancipatórias vinculadas ao conhecimento. É visto também como tempo de lutas que nos unificavam num projeto de sociedade entendido supostamente como o mesmo para todos.



centralização curricular como a BNCC (2018) e a BNC-Formação (2020). Em articulação com os(as) teóricos(as) com os(as) quais dialogamos neste estudo, ressaltamos o caráter precário e contingente dessa política normativa.

Defendemos, em concordância com Macedo (2012), que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é desconstruir a ideia de conhecimento como núcleo central do currículo. O que significa “redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação”. (MACEDO, 2012, p.716). Nesse sentido, buscamos fazer uma leitura desses documentos focando nos discursos de conhecimento e no debate de gênero. Assim, objetivamos refletir sobre os conhecimentos privilegiados nesse documento, para então pensarmos sobre possíveis aproximações e/ou afastamentos do debate de gênero na BNC-Formação.

O sentido de conhecimento na BNCC e na BNC-Formação

Na tentativa de tecer considerações sobre os sentidos de conhecimento presentes na BNCC e na BNC-Formação, gostaríamos de destacar alguns pontos que julgamos potentes para argumentar a respeito de sua centralidade. Primeiramente, destacamos que a seleção e organização de conteúdos, por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer” com o propósito de “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8) tendem a projetar uma identidade fixa ao aluno. Mais do que isso, demandam discursos que evocam plenitude e (tentam) consolidar o desenvolvimento de competências e habilidades articuladas por meio de um conjunto de conteúdos essenciais. A esse respeito, Lopes e Macedo (2011) ressaltam que, na abordagem por competências, o saber opera de forma performática e seu valor se expressa na maior adequação aos critérios de competência compartilhados pela tradição e pela sociedade, responsável por avaliá-lo. Nesse sentido, cabe às competências gerais apontar as performances, para as quais o conhecimento constitui um meio para realizá-las (LOPES; MACEDO, 2011, p.58).

Outro ponto que gostaríamos de destacar, a partir das considerações de Macedo (2012), é a falsa distinção que a abordagem por competências constrói sobre o papel da



escola, afirmando que esta é o lugar da aprendizagem e não mais do ensino. Para a autora, isso se trata de uma falsa dicotomia estabelecida entre a centralidade no aluno ou nos conteúdos, uma vez que, o foco no aluno o toma não como sujeito, mas como sujeito da aprendizagem, o que constitui, portanto, apenas uma outra face do ensino (MACEDO, 2012, p.720). Por esta lógica, a escola se mantém como o lugar no qual conhecimentos seleccionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos (Ibidem, p.724).

Um terceiro e último ponto que gostaríamos de dar relevo refere-se à manutenção do conhecimento disciplinarizado, nomeado na BNCC como componentes curriculares, os quais cumprem a função de articular as competências com as habilidades. Mais uma vez a partir das contribuições de Alice Lopes (2006), asseveramos que o caráter acadêmico não foi minimizado com a estruturação do currículo por meio das competências, uma vez que, estas se vinculam a uma perspectiva instrumental com foco na avaliação de desempenhos, “que limita os conteúdos aos saberes que se expressam em habilidades passíveis de serem medidas e, conseqüentemente, reduzem a possibilidade de articulação com saberes outros que se colocam fora desse “saber-fazer”, notadamente os saberes cotidianos” (p.44). Isto posto, cremos que os aspectos destacados são potentes para apresentar uma reflexão a partir da ideia da centralidade do conhecimento na BNCC e na BNC-Formação, e, mais do que isso, pensarmos de que forma a centralidade do conhecimento e o debate de gênero se relacionam. Buscamos, na próxima seção, pensaros possíveis repercussões dessa centralidade do conhecimento no currículo, a partir das contribuições fornecidas por Pereira (2017), Lopes & Borges (2017) e Macedo (2012).

Os efeitos da centralidade do conhecimento no currículo e o debate de gênero

Diferentes autoras brasileiras (Pereira, 2017; Lopes & Borges, 2017; Macedo, 2012), a partir dos aportes fornecidos pelo pós-estruturalismo e pelo pós-fundacionalismo, sobretudo da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e com inspiração no gesto desconstrutivista de Derrida, produzem críticas à centralidade do conhecimento presente nos discursos de diferentes perspectivas do campo do currículo.

Pereira (2017), por exemplo, argumenta que os discursos em defesa da centralidade do conhecimento acadêmico/disciplinarizado têm condicionado as formas pelas quais nos



acostumamos a pensar os processos de escolarização. Segundo a autora, essa lógica favorece a proliferação de sentidos de conhecimento como bem privado, “algo passível de ser adquirido pelos sujeitos e utilizado para o alcance de determinados objetivos políticos, sociais, econômicos” (p.602). A crítica levantada pela autora, não atribui juízo de valor à destinação dada a esse conhecimento, mas ao fato de admiti-lo como se fosse um objeto passível de ser possuído. Em suas palavras:

Posse que tem justificado toda exclusão, violência e opressão patrocinada pelos seres humanos. Uma gramática e uma lógica que precisamos romper para poder questionar radicalmente os fundamentos que organizam essa forma de pensar o conhecimento e os processos de escolarização (PEREIRA, 2017, p.602).

A autora defende a necessidade de se problematizar “os fundamentos sobre os quais são produzidos discursos e disputadas significações de mundo, de currículo, de conhecimento” (p.613), assumindo nesse processo “a responsabilidade ética de pensar a educação e os processos de escolarização sem negar ao sujeito humano o lugar de alteridade única e singular” (p.613). É nessa mesma direção que provocamos ao longo deste estudo a reflexão acerca do debate – ou não - de gênero na BNC-Formação, assim como na BNCC. Até que ponto essa centralidade atribuída ao conhecimento (seja acadêmico, disciplinarizado, instrumental ou mesmo aquele necessário à aquisição de determinadas aprendizagens e competências ditas essenciais) não atua no bloqueio ao debate de gênero, limitando que saberes outros circulem na escola, bem como, que a subjetividade dos sujeitos seja respeitada?

Lopes e Borges (2017), argumentam que a centralidade do conhecimento no currículo e sua relação com as disciplinas escolares constituem um discurso “que bloqueia/minimiza ou mesmo expulsa a interpretação das articulações discursivas” (p.558). Isso porque o conhecimento alcançou (segue alcançando) um lugar instituído que representa (plena) o que deve ser aprendido e ensinado nas escolas. As autoras afirmam que, estão em curso, propostas pedagógicas que visam garantir a herança de um conhecimento instrumental “considerado capaz de guiar as ações, as melhores práticas, as performances, subsidiar as decisões políticas que são julgadas adequadas e corretas” (p.558). Tudo isso porque essas decisões estão respaldadas sobre um sólido fundamento epistemológico, “o que se tenta conter, frequentemente por referência ao registro disciplinar estabelecido, são os fluxos de sentidos dos processos interpretativos” (p.558).



Tal contenção nos fluxos de sentidos dos processos interpretativos é verificada na projeção de identidades consideradas como legítimas ou importantes para os projetos que almejam a mudança do mundo em que vivemos. Identidades estas que:

[...] podem ser emancipatórias, críticas, libertárias, plurais, revolucionárias, proativas, empreendedoras, eficientes, voltadas a projetos sócio-políticos diversos e mesmo antagônicos entre si, mas sempre vinculadas a determinados projetos de porvir, significados como projetos de sociedade (LOPES & BORGES, 2017, p.558).

Segundo Lopes e Borges (2017), essa lógica do controle sobre as políticas curriculares - seja pela política de avaliação, seja pelo controle da interpretação via conhecimento, ou mesmo por meio de teorias curriculares prescritivas e propositivas -, apoia-se na pretensão de impedir qualquer risco que venha a bloquear o sucesso dos processos educativos ou a “garantia de alcance da tão propalada educação de qualidade (uma expressão que tudo pretende dizer, mas que pouco consegue afirmar)” (p.563). Contudo, para as autoras apontam que, além de ser algo de muita violência, o controle da interpretação como uma possibilidade de falar pelo outro, também implica (tentar) retirar o risco, o equívoco ou a alteridade das relações entre sujeitos (LOPES & BORGES, 2017, p.563). Tal lógica, ao invés de promover, com a eficácia e a eficiência pretendidas, “a correção do processo” e garantirem, por exemplo, a qualidade da formação docente (via afastamento do risco) ou o direito à aprendizagem (via definição do que se deve aprender), acabam por operar na cristalização de identidades. Tal cristalização tende assim a negar o diferir associado à educação e aposta em pré-definir um porvir impossível de ser previsto. (LOPES & BORGES, 2017, p.563).

Macedo (2012), por sua vez, em sua crítica à centralidade do conhecimento nas políticas curriculares, busca desconstruir os vínculos entre educação e ensino, o que considera imperativo para que a diferença possa de fato emergir no currículo. Defende que cabe à teoria e às políticas curriculares bloquearem a hipertrofia da ideia de centralidade do conhecimento no currículo. Isso implica pensar o currículo como aquele que cria sentidos, que enuncia a cultura e como um lugar no qual a indecidibilidade se faz presente e os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação (MACEDO, 2012, p.716).

Segundo a autora, mesmo observando que no Brasil as recentes políticas e teorias curriculares até reconheçam a importância da fragmentação identitária, ressaltada pela perspectiva pós-moderna e pelas teorias pós-estruturais, a incorpora ao campo em moldes marcados pelo realismo. Dessa forma,



o que poderia ser uma ampliação de sentidos para a educação, englobando o sujeito e sua subjetivação, acaba subsumido em uma matriz na qual o aprendizado/ensino de um conhecimento externo ao sujeito lhe garante a construção de uma identidade conforme um projeto prévio (MACEDO, 2012, p.734).

Em oposição a isso, a autora defende que cabe à educação lidar com o sujeito singular, o que é algo impossível numa perspectiva de mero reconhecimento. A partir de Derrida (1989, p.59), há o argumento de que definir de antemão o que se espera do sujeito impede que ele seja sujeito. Nesse sentido, concordamos com Macedo (2012) que “o sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele, e o currículo que o projeta age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença” (p.736).

A fim de marcar as posições apresentadas, gostaríamos de dar destaque que as autoras citadas acima concordam em conjunto que a centralidade do conhecimento nas políticas curriculares atua no bloqueio à diferença e à alteridade dos sujeitos. Isso, que tem sido defendido como tradição do campo, confere força aos discursos que atribuem um sentido fixo ao(a) aluno(a), adequado a um projeto prévio de sociedade e apoiada na pretensão de se apagar o risco que possa deter o sucesso dos processos educativos. Cabe a partir deste momento oferecer ênfase ao debate de gênero para compreendermos de que forma ele e a centralidade do conhecimento podem estar relacionados nessas políticas curriculares.

Com esse intuito, consideramos relevante ressaltar que a partir de Mouffe (2015) interpretamos que a BNCC (2018) e a BNC-Formação (2020) mobilizam tentativas de estabelecimento de determinadas ordens sociais. É importante pontuar que são sempre tentativas, já que qualquer ordem é “a articulação temporária e precária de práticas contingentes” (MOUFFE, 2015, p. 519). Cabe neste momento pensarmos que as Bases (2018 e 2020), ao apresentarem discursos que caminham na direção de atender a todos, geram processos de exclusão, já que nesse sentido Mouffe (2017, p. 411) contribui ao dizer que “todo consenso se baseia em atos de exclusão”. Assim,

[...] Como existe sempre a possibilidade de que as coisas sejam diferentes, toda ordem se baseia na exclusão das outras possibilidades. É nesse sentido que podemos chamá-la de “política”, já que expressa uma estrutura específica de relações de poder (MOUFFE, 2015, p. 519).

Dessa forma, é necessário que se reconheça o caráter hegemônico de qualquer ordem social, o que implica em reconhecer também que “[...] toda sociedade é o resultado de um



conjunto de práticas que tentam estabelecer ordem em um contexto de contingência” (MOUFFE, 2015, p. 503).

Dito isso, ao fazer a leitura das Bases (2018, 2020) percebemos, como citado na seção anterior, que há uma centralidade no conhecimento disciplinar, instrumental e acadêmico. Diante de tal interpretação, realizamos um breve estudo bibliográfico para investigar o que as pesquisas estão apontando acerca das políticas curriculares e do debate de gênero no Brasil. Isso se faz relevante na medida em que este estudo busca investigar se o debate de gênero é um dos conhecimentos que pode ter sido afastado nessas políticas curriculares, já que, conforme aponta Mouffe, diante de toda ordem está a exclusão. Esse levantamento bibliográfico considerou trabalhos aceitos no GT⁴ 23, intitulado *Gênero, sexualidade e educação*, e no GT 12, sendo ele o GT de *Currículo* nas reuniões da ANPEd⁵ que ocorreram na última década. Foram encontrados quatro trabalhos, os quais apresentamos abaixo em uma tabela para melhor visualização.

AUTORES	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	ANO	REVISTA
Anna Luíza Ramos Martins de Oliveira, Gustavo Gilson Souza de Oliveira	Universidade Federal do Pernambuco	Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.02	2018	Rev. Educação Unisinos
Marlucy Alves Paraíso	Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG)	Currículo e relações de gênero, entre o que se ensina e o que se pode aprender	2016	Rev. Linhas
Lívia de Rezende Cardoso et al	Universidade Federal do Sergipe(UFS)	Gênero em políticas de educação e currículo: do direito às invenções Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44651 Acesso: 20 ago. 2021	2019	Rer. e – Curriculum

⁴Grupos de Trabalho

⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em:<<https://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 15 de jul, 2022.



Larissa Rodrigues, Beatriz Pereira e Adriana Mohr	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	<p>O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de professores da educação básica” (BNCF): Dez razões para temer e contestar a BNCFP</p> <p>Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205. Acesso em: 21 ago. 2021</p>	2020	Rev. Brasileira de Pesquisa em Educação e em Currículo
---	---	--	------	--

A estratégia teórico-metodológica adotada passa por investigar as discontinuidades que movimentaram o debate de gênero em torno das políticas curriculares. Tal estratégia faz parte de uma opção que visa encontrar uma linguagem que melhor expresse o caráter disjuntivo desse tema, ao mesmo tempo em que há também a opção por um afastamento da ideia de linearidade, de estabelecer relações necessárias entre causas e efeitos. Cabe assim o cuidado de ressaltar que nos afastamos da ideia de linearidade, já que a partir da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, compreende-se que não há conexões diretas e objetivas no que se refere aos discursos e que quando um discurso é fixado desta forma é resultado de uma forte simplificação do que se passa. Assim, defendemos em acordo com a perspectiva discursiva que os sentidos irrompem em diferentes frentes, por diferenciadas associações e que estas nunca são diretas e previamente dadas.

Os textos apontaram que houve a retirada do debate de gênero das mais recentes políticas curriculares, tais como a BNCC (2018) e a BNC-Formação (2020), sendo compreendido como “efeito da onda conservadora que paira em território nacional” (CARDOSO et al 2019, p. 1456), diante da qual

[...] as bases comuns para a educação básica e a formação docente configurou-se como campo de disputas em que a inclusão e a retirada dos termos relacionados ao gênero e à sexualidade teve protagonismo (CARDOSO et al, 2019, p. 1461).

Arelado a isso, os estudos (CARDOSO et al 2019; HEILBORN e RODRIGUES, 2018; COLLING, 2018) destacam a forte influência de práticas como *accountability*, raqueamento, simetria invertida, entre tantas outras, que estão hibridizadas às lógicas do neoliberalismo para mostrar o quanto suas demandas vêm sendo atendidas na BNCC (2018), assim como na BNC-Formação (2020). Segundo os autores, esse cenário de retrocessos estaria então diretamente ligado ao “estabelecimento do neoliberalismo”. Assim, a nosso ver, este trabalho investiga como se dá “a ampliação e fortalecimento de políticas



neoconservadoras e neoliberais na educação nacional e internacional”(RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020, p. 2; DAL’LGNA, SCHERER e SILVA, 2020, p. 2), mas não somente. Há que investigar o caráter contingencial que possibilita a manutenção dessas forças ditas neoliberais/neoconservadoras no apagamento do discurso do gênero nas políticas curriculares para formação de professores.

Dessa forma, argumentamos que diante da centralidade do conhecimento na BNCC (2018), assim como na BNC-Fomação (2020) há um afastamento do debate de gênero, o que abre margem para uma longa discussão. No entanto, cabe também evidenciar que compreender o currículo e a política curricular a partir da perspectiva adotada neste estudo, nos leva a reconhecer a impossibilidade do controle acerca do currículo, já que, conforme aponta Paraíso, (2018) o currículo, sendo uma produção de sentidos (LOPES e MACEDO, 2011), como também um

[...] espaço de aprendizagem que é incontrolável, no qual forças inesperadas, encontros improváveis, e pequenos acontecimentos podem ser suscitados, desordenando e dificultando que as normas sejam efetivadas. É nesse espaço entre o que se aprende e o que se ensina e o que se aprende que está a possibilidade de um currículo (PARAÍSO, 2018b)

Essa interpretação do currículo aponta o caráter precário da BNCC (2018), assim como da BNC-Fomação (2020), além de evidenciar a partir do reconhecimento do campo daquilo que é improvável ou inesperado que nada está dado, por isso a impossibilidade da “implementação” das Bases. Pensar essa possibilidade de um currículo é “[...] sempre uma invenção, uma criação, porque os possíveis em um currículo e na vida não estão dados para serem implementados; eles precisam ser buscados, cavados, inventados, feitos, experimentados, vivenciados” (PARAÍSO, 2018, p. 213).

Concordamos com Paraíso (2018, p. 212) ao dizer que “[...] há sempre a possibilidade de ocorrer em um currículo o imprevisível e de se criar possíveis”, precisamos assim considerar

[...] as possibilidades de um currículo em foco ao mostrar que, apesar de todas as normas, de todas as formas e fôrmas, de todas as tentativas de controle, em um currículo sempre há espaço para encontros que escapam à regulação que se abrem para a novidade e que criam histeriotipias, isto é: lugares reais, efetivados, que embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele (FOUCAULT, 2001, apud PARAÍSO, 2018, p. 22)”.

Quando se trata da articulação entre debate de gênero e currículo faz-se importante enfocar nessa discussão um discurso que, de acordo Oliveira e Oliveira (2018,



p.17) ganhou maior força a partir de 2014, quando o PNE era discutido. Trata-se de um *slogan* apresentado como ideologia de gênero, que foi amplamente divulgado por alguns grupos conservadores que, na disputa pelo currículo, tentavam enfraquecer, e, mais que isso, excluir o debate de gênero das políticas curriculares nacionais, conforme apontam Oliveira e Oliveira (2018). Nesse sentido, Paraíso (2018, p. 212) diz que esse *slogan* “[...] ganhou proporções tais que estamos correndo, de fato, um sério risco de que gênero e sexualidade passem a ser considerados *temas não escolares*”. Assim, cabe destacar o que esses/as estudos alinhados à perspectiva pós-estrutural vêm compreendendo como *Ideologia de gênero*. Para Paraíso (2018, p. 212), esse *slogan*

[...] difunde um discurso, que entre outras coisas: a) ataca frontalmente os feminismos, os estudos de gênero e as teorias *queer*; b) considera que gênero é uma ideologia; c) divulga que gênero não é científico; d) dissemina que gênero é uma ideologia contrária aos interesses da família, e) que gênero e sexualidade não podem ser ensinados na escola (RICARDO, 2015); f) que quem falar sobre gênero e sexualidade na escola deve ser punido (ZINET, 2015).

A seguir, em diálogo com Lopes (2012), buscamos ressaltar a impossibilidade da tentativa de representação plena do sujeito, da cultura, da sociedade e de seus interesses por meio das políticas curriculares.

A impossibilidade de uma representação plena

Com base na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Lopes (2012) analisa a noção de democracia a partir de suas relações com a representação. Um importante aspecto colocado pela autora é o de que “[...] toda representação implica a constituição mútua entre representante e representado, na qual é impossível haver uma pura transparência” (p.700). Isso coloca em causa a ideia de representação clássica e oferece uma reconfiguração no modo como conduzir as pesquisas, análises, enfim, em como disputar sentidos de forma ampla, especificamente com relação ao conhecimento. Portanto, tal análise torna-se potente para se pensar o conhecimento na BNCC e na BNC-Formação, por colocar sob suspeita a pretensão de representação plena do sujeito, da cultura, da sociedade e de seus interesses por meio da construção de um currículo comum, que com o objetivo de atender a todos(as) corre o risco de não atender a ninguém.



Para Lopes (2012), um maior caráter democrático nas políticas curriculares vem sendo associado, historicamente, tanto à capacidade de a política representar os interesses de professores(as) e alunos(as), quanto à capacidade de a política representar as demandas da maioria da população em defesa de um projeto de sociedade menos excludente.

Em contraposição a isso, discordando da ideia de representação plena, Lopes (2012), apoiando-se em Hall (2003), ressalta que “vivemos tempos de descentramento das identidades dos sujeitos políticos” (p.702), de forma que, se torna “impossível a tentativa de fixar as posições de sujeitos no contexto social a partir de suas vinculações a categorias como classe social, gênero, etnia, conhecimento” (p.702). Ao invés disso, a autora, com base em Laclau (1996, 2001) e Mouffe (2001), afirma que, “passamos a lidar com processos de identificação, nos quais múltiplas diferenças provisoriamente podem vir a ser fixadas, em dada articulação hegemônica (...), desestabilizando a própria noção de posição do sujeito” (LOPES, 2012, p.702-703). Nesse sentido, “como entender a representação dos interesses de uma sociedade se não mais podemos fixar em determinados sujeitos a filiação a certos interesses?” (p.703).

Compreendemos então que de forma geral, a representação é o processo de se colocar algo em lugar de outro. Nessa perspectiva, toda linguagem envolve processos de representação, uma vez que falamos na tentativa de que as palavras (melhor, significantes) representem dados objetos e concepções ausentes no processo de fala, assim, “os significantes enunciados por nós são tentativas de remeter a determinados sentidos e significados, de forma a produzir os discursos com os quais operamos no mundo” (p.705). Nesse sentido, a partir da TD, os textos das políticas curriculares para representar a política precisam ser compreendidos como inseridos numa dada articulação hegemônica, num discurso que tenta fixar (provisoriamente), determinadas significações (LOPES, 2012, p.706).

Assim, compreendemos a partir das contribuições de Lopes (2012) que na política, os significantes vazios se associam a uma proliferação de significantes flutuantes, responsáveis pelo constante deslizamento de sentidos e significados, de forma que, o esvaziamento constitui o ápice da flutuação. Contudo, esse esvaziamento não está associado a um processo de deturpação, nem tampouco é algo a ser combatido, pois a hegemonia precisa desses significantes vazios para se constituir. Nesse sentido, a garantia da hegemonia não está associada à precisão e à clareza de propósitos, pelo contrário, associa-se justamente ao caráter



vago e fluido dos sentidos que produzem discursos (LOPES, 2012, p.706). Acrescenta Lopes (2012),

Significantes como qualidade da educação, cidadania, projeto de nação, por exemplo, assumem diferentes sentidos em textos curriculares e dessa forma expressam a flutuação necessária para incorporar diferentes demandas. Por intermédio dessa flutuação crescente vão se esvaziando de significado; um vazio também nunca plenamente alcançado (LOPES, 2012, p.706).

Dessa forma, afirma Alice Lopes (2012), citando Laclau (1993, 2001, 2005), é impossível a representação ser plena e transparente, pois ela sempre introduz suplementos no representante e no representado. Nesse sentido,

[...] como todo significante tem caráter de representação - representa a presença ausente do significado-, toda representação tem caráter de suplemento, visto que se refere ao que está ausente ao mesmo tempo em que introduz novos sentidos” (LOPES, 2012, p.707).

Assim, em referência ao conceito derridiano de suplementos afirma que tal noção subverte a ideia de plenitude. Se a plenitude pudesse ser considerada as ações no sentido de suplementar seriam desnecessárias “se precisamos suplementar, se trabalhamos com representações, é porque estamos sempre buscando preencher uma lacuna na significação” (LOPES, 2012, p.707).

Visto desse ponto, o que confere o caráter de indecidibilidade à política e abre espaço para a subjetivação é exatamente essa falta no processo de representação, ou seja, essa ausência de plenitude e de positividade. Assim sendo, não existem mais estruturas plenas de fundamentos sólidos, mas estruturas falidas, pois não há um embasamento que sustente a sua integridade, nem seu fechamento. Nesse sentido, com o intuito de preencher essa falta na estrutura, esse espaço vazio nos fundamentos que as decisões políticas são tomadas. Sendo o sujeito, o resultado dessas decisões (LOPES, 2012, p.707)

Na ausência de estruturas fixas e centradas, é somente por meio de relações hegemônicas precárias que a ordem social pode ser criada. Por conseguinte, também não é possível representar plenamente o todo social, uma vez que, um excesso de sentido a ser simbolizado, uma sobredeterminação da qual não se consegue dar conta, bem como, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes, sempre existirão (LOPES, 2012, p.707).

Comparando perspectivas essencialistas (muito amparadas na modernidade) com a perspectiva pós-fundacional, Lopes (2012) destaca que, nas primeiras “considera-se que a



democracia política é garantida por uma transparência nos processos de representação, de maneira que o representante seja aquele que expresse plenamente as demandas dos representados” (p.708), enquanto que, na perspectiva pós-fundacional, “se entendemos que não há e identidades plenas, apenas diferenças em jogos de linguagem contingentes e sujeitos cindidos nunca plenamente constituídos, não há possibilidade de representação plena” (p.708).

Isso, na perspectiva laclauiana, como ressalta Lopes (2012), não impede uma representação democrática, como algumas tendências pós-modernas tentam defender, antes ressalta o caráter precário da representação, que se configura como uma constante luta identitária. Em outras palavras,

A política pode ser considerada democrática, na medida em que o lugar do poder (o universal) é compreendido como vazio, cabendo a constante negociação em relação a qual particular ocupará esse vazio, provisória e contingencialmente, encarnando o universal e ao mesmo tempo subvertendo sua característica particular (LOPES, 2012, p.709).

O que consideramos importante destacar para a discussão aqui empreendida é que esse movimento de fixar sentidos pode ser discutido sob outras concepções que não as lógicas de representação plena. O que a perspectiva discursiva oferece é um outro modo de apresentar essa relação entre universal e particular. Uma vez que, abre-se uma lacuna entre particular e universal, permite-se também reconfigurar a ação do representante, bem como, do texto político como representação. Pois, não cabe a qualquer texto (no sentido de discurso) qualquer expressão intencional volitiva capaz de ter controle pleno sobre aquilo sobre o qual decide.

Um importante ponto que agora podemos defender é, tendo em vista que, toda decisão política se dá entre outras decisões possíveis, se dá por exclusões de inúmeras decisões imprevistas, estabilizando algo caótico e instável, e ordenando o que não possui ordem como sua condição essencial, talvez seja potente investigar como uma dada articulação provisória se sustenta hegemonicamente. Uma hegemonia que não visa apagar as diferenças. Por outra, subverte as diferenças precariamente, provisoriamente e contingencialmente.

Da mesma forma, no que concerne às políticas curriculares, ressalta Alice Lopes (2012), a presença da democracia presume a possibilidade de negociação de sentidos entre diferentes demandas, considerando como vazio o lugar do poder (o universal). Por essa perspectiva, não são abandonadas bandeiras como emancipação social, justiça social, liberdade e cidadania crítica, antes, é rejeitada a possibilidade de definição do conteúdo dessas



bandeiras, fora da luta política. Abandona-se, ou dito de outro modo, coloca-se em causa a ideia de consenso e aposta-se na ideia de conflito. Portanto, para Lopes (2012) “assumir o constante conflito para hegemonizar determinadas posições e preencher o vazio desses significantes é o que pode nos colocar em um horizonte democrático na política” (p.710).

Por fim, com apoio da perspectiva com a qual diálogamos neste estudo, vale destacar que, embora os textos políticos sempre busquem fechar a política em uma dada significação, bem como, fixar determinadas identidades e produzir determinados consensos, “os discursos das políticas como um todo podem ser produzidos de forma a considerar que os diferentes textos serão reescritos pelo outro, que a tensão com o campo da discursividade impede o fechamento completo” (p.711).

Assim, a fim de ampliar o potencial democrático das políticas, a aposta na qual este estudo se vincula, afirma que considerar os textos como abertos a negociações contextuais e obrigatoriamente conflituosas, impõe aos processos de representação considera a contingência, ao invés de ocultá-la (LOPES, 2012, p. 711).

Nestes trabalhos no campo do currículo, em suas problematizações das políticas curriculares, essa curricularista aponta sempre que sentidos da política de currículo são produzidos com a pretensão de garantir supostos consensos a priori. Passando pela ideia de cultura comum, currículo único, qualidade da educação etc., opera-se como se um determinado particular definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal, em vez de se oportunizar dissensos, ampliando a esfera pública para que os conflitos e as diferenças se multipliquem (LOPES, 2012, p.712).

Argumentamos que há em curso tentativas de se organizar regras que orientem a definição do currículo, como a centralidade no conhecimento na BNCC conforme vimos destacando. Há uma forte naturalização, como se essas regras pudessem compor uma estrutura de princípios balizadores na qual os professores e alunos, e mesmo a sociedade, pudessem se ancorar para definir suas identidades.

Essa perspectiva entende a política de currículo como uma forma de fixar um determinado projeto de sociedade, de edificar um futuro almejado para todos, vinculando a democracia à essa orientação. Desconsiderando-se, assim, “que não somos determinados por uma gramática com fundamentos estáveis e que a política implica antagonismo e conflito, portanto, diferentes níveis de exclusão e tensionamento” (p.712). E, uma vez postas em ação,



tais regras se modificam, fazendo com que diferentes projetos de sociedade sejam criados contingencialmente, como horizontes difusos que, uma vez alcançados, são também desconstruídos pelas novas decisões (LOPES, 2012, p.713).

Uma última conclusão que consideramos importante destacar, daquelas apontadas por Lopes (2012), é que, tendo em vista que a democracia é sempre um horizonte a ser conquistado, e, para tanto, múltiplas traduções efetuam-se e novas diferenças se elaboram, a política deixa de ser pensada como um acordo pré-determinado, que tem a capacidade de retirar dos atores sociais a responsabilidade ética de decidir na contingência e de produzir a própria subjetivação. Ainda que não tenhamos pleno controle consciente dessas decisões, ou das quais não possamos derivar resultados previsíveis ou, mesmo, que nem possam ser julgadas obrigatoriamente as melhores, são essas decisões precárias que constituem a política (LOPES, 2012, p.713).

Algumas considerações

Diante de toda a discussão proposta até aqui, temos a BNCC (2018) e a BNC-Formação (2020) como duas das maiores e mais relevantes políticas curriculares nacionais na atualidade, visto que possuem caráter normativo e com pretensão de grande impacto. Essas políticas de centralização curricular apresentam um forte discurso de centralidade do conhecimento, valorizando um conhecimento disciplinar, acadêmico e instrumental. Assim, acabam por privilegiar a centralidade do conhecimento e afastam, por exemplo, o debate de gênero, que, conforme apontado ao longo do texto, foi retirado da BNCC em sua última e homologada versão.

Nesse sentido, entendemos que a proposição de uma BNCC centralizadora para a Educação Básica, bem como, de uma BNC para orientar a formação docente com sentido universalizante, com pretensa intenção de controle, de eliminar da educação o risco, o diferir, a alteridade e a diferença, constitui algo de muita violência e arbitrariedade, reverberando, por exemplo, no afastamento do debate de gênero. Reconhecemos o crescimento e maior ganho de força dos discursos neoliberais e neoconservadores na última década, o que entendemos ter fortalecido discursos como o de *Ideologia de gênero*, tendo assim contribuído para a construção e homologação de políticas curriculares que privilegiam demandas outras, que não as questões de gênero. Com isso, embasadas na TD, apontamos que a BNCC e a BNC-



Formação não apresentam em seus discursos o compromisso com a desestabilização das estruturas patriarcais que disseminam a dualidade feminino/masculino, a hierarquia entre os gêneros, o sexismo, e, por fim, acabam por culminar na violência de gênero.

A esse respeito, Cunha e Lopes (2017) ressaltam que embora postulamos questões relativas ao fracasso, à disseminação e aos contextos de significação, o nome BNCC não deixa de ser violento, porque tenta fechar o porvir, operando como um regime totalitário (CUNHA; LOPES, 2017, p.32). Em nosso entendimento também acaba afastando o debate de gênero.

Referências

BORGES, Verônica. Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor (tese de doutorado). Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2015, 169.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum – Formação. Resolução número 2, de 20 de dezembro de 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica. Brasília: MEC, 2020.

CARDOSO, Lívia, et al. Gênero em políticas de educação e currículo: do direito às invenções. Revista e-curriculum, São Paulo – SP, v. 17, n. 4, p. 1458-1479, out./dez. 2019.

CUNHA, E.V.R.; LOPES, A.C. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. Investigación Cualitativa, 2(2), p.23-35, 2017.

DAL’LGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã, Zimmermann. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Comum de formação de professores da Educação Básica. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, n. 2015336, p. 1-21, 2020.

Dias Sobrinho, J. (2003). Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez.

HEILBORN, Maria; RODRIGUES, Carla. Gênero: breve história de um conceito. **Aprender – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista Ano XII n. 20 p. 9-21 jul./dez.2018.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez, 280 p, 2011.

LOPES, Alice. Democracia nas políticas de currículo. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.147. p. 700-715, set./dez., 2012.



LOPES, Alice. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez.2006. Disponível em: DISCURSOS QUE PRODUZEM POLITICAS DE CURRUCULO NO BRASIL (curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 20 fev. 2022

LOPES, Alice. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, pp. 716-737, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 25, p. 165-175, jun. 2006.-

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. de. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 1, p. 16-25, jan./mar. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan“ideologia de gênero”. LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martinsde; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PEREIRA, Talita V. Gramática e lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017.