



GT12 - Currículo – Trabalho 4

## A BASE COMUM NACIONAL NO DEBATE DA POLÍTICA CURRICULAR (1996-2006): DESCONSTRUÇÃO E HEGEMONIA DOS DISCURSOS

Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo – UFRPE/UAG

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação cujo objeto de estudo é o debate da política curricular (1996-2006), considerando demandas, articulações, antagonismos e hegemonia. A pesquisa teve como campo de estudo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Ministério da Educação (MEC). O *corpus* analítico é constituído de 17 documentos produzidos pela Anfope e demais entidades do campo educacional como ANPEd, ANPAE, CEDES, FORUMDIR, FORGRAD, dentre outras, sob a forma de boletins, cartas, propostas, manifestos e posicionamentos teóricos sobre a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e 09 documentos curriculares emanados do Ministério da Educação. Operamos com a teoria do discurso partindo do pressuposto que o debate da política curricular é um campo de articulação discursiva e disputas hegemônicas de significação em torno de projetos de sociedade, educação e de currículo para a formação de professores no referido contexto. Especificamente para este artigo, delimitamos um recorte analítico priorizando as demandas formuladas pela Anfope e demais entidades, elegendo a base comum nacional para análise na perspectiva da desconstrução dos discursos, demonstrando como se dá a sua hegemonização.

**Palavras-chave:** Política curricular, Base comum nacional, Hegemonia.

### 1 Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa cujo objeto de estudo é o debate da política curricular (1996-2006), considerando demandas, articulações, antagonismos e hegemonia. A pesquisa teve como campo de estudo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Ministério da Educação (MEC). Foram analisados 17 documentos produzidos pela Anfope e demais entidades do campo educacional como ANPEd, ANPAE, CEDES, FORUMDIR, FORGRAD, entre outras, sob a forma de boletins, cartas, propostas, manifestos e posicionamentos teóricos sobre a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e 09 documentos curriculares do Ministério da Educação entre Resoluções e Pareceres.

O período (1996-2006) é definido por ser de intensas reformas nas políticas curriculares no Brasil e, por isso, de grandes embates mobilizando professores, estudantes, gestores, entidades acadêmicas educacionais e as esferas governamentais no movimento de reformulação curricular dos cursos de formação de professores da educação básica, em especial em torno da reformulação do curso de Pedagogia. Em 1996 temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN - Lei nº 9.394/1996 traduzida como um marco importante na definição e organização da política nacional de educação brasileira. Após a sua aprovação, uma série de regulamentações por iniciativa do MEC/CNE em relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia é instituída neste período, entre outras se destacam a Resolução CP nº 1/1999 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISEs), a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura da Educação Básica e, finalmente, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Adotamos a teoria do discurso formulada por Laclau e Mouffe (1987), explorando as suas potencialidades teórico-metodológicas. Assumimos a perspectiva da articulação discursiva de demandas curriculares heterogêneas e de múltiplos sentidos produzidos pelo movimento dos significantes, que visam a hegemonizar determinados sentidos na política curricular. Defendemos o debate da política curricular como um campo discursivo de articulação de demandas heterogêneas que disputam a hegemonia dos sentidos na política de currículo, com a atuação de diversos atores educacionais e das esferas governamentais que influenciam e decidem os rumos da política curricular, mesmo que provisórios e contingentes.

A seguir apresentamos as categorias discurso e hegemonia, entre outras, que juntas permitem uma compreensão do social e da política curricular como relações discursivas que se constituem por processos de disputas hegemônicas de significação. Em seguida, analisamos as demandas formuladas pela Anfope, elegendo a concepção base comum nacional (BCN) para análise na perspectiva da desconstrução dos discursos, demonstrando como se opera a sua hegemonização.

## **2 A centralidade do discurso: o social é discursivo**

O social é reconceituado por Laclau e Mouffe (1987) em termos de discursividade, e a identidade é o resultado de uma articulação discursiva. Os autores consideram a realidade social como discurso, isto é, uma totalidade discursiva resultante de práticas articulatórias. Discurso é prática; é articulação de sentidos que reúne as dimensões discursivas e não discursivas. No sentido dado por Wittgenstein, “os jogos de linguagem incluem uma totalidade inseparável da linguagem e das ações” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 183). Os autores partilham com Wittgenstein (2013) ao afirmarem que as propriedades materiais dos objetos formam um jogo de linguagem, que é o que eles chamam de discurso. A categoria discurso nos conduz à concepção subjacente de sociedade, ou seja, abarca todas as dimensões da realidade social e não somente práticas usuais de escrever, falar, comunicar (HOWARTH, 2008). Isso porque, para Laclau (2011b), as relações sociais são discursivas, são relações simbólicas que se constituem por meio de processos de significação. Toda configuração social é uma configuração significativa (LACLAU, 2000), de modo que o social é discursivamente significado, é um campo ontológico, um espaço de reflexão do ser enquanto ser, constitutivo de práticas articulatórias e de sentidos sociais, um sistema de relações socialmente construídas.

A noção de prática é central na sua ontologia social, com ênfase no caráter articulador e discursivo de todas as práticas social, política e hegemônica. A prática articulatória constitui-se de relações contingentes onde os sentidos são precários e sem literalidade. Ela é a própria prática de constituição das relações sociais, isto é, a realidade social. Enfim, na análise do social não há distinção entre práticas discursivas e não discursivas. Aproximando a discussão teórica à política curricular, entendemos discurso a partir de múltiplos sentidos que se articulam com infinitas possibilidades de constituir um discurso hegemônico e contingente. No caso das políticas curriculares, o discurso define como são os termos de um debate político, quais agendas e ações priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas, portanto, produzem efeitos de posicionamento autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam (LOPES; MACEDO, 2011a).

Numa leitura pós-estrutural, poder-se-ia dizer que o debate da política de currículo está dentro da materialidade discursiva, onde o controle sob as formas de significar nunca é total, mas sempre parcial e contingente. Isso porque, na estrutura

desestruturada, múltiplas decisões podem ser tomadas, só há diferença e, se há hegemonias fortes, e identidades estáveis que parecem essenciais, há sempre algum sentido que escapa do controle (LOPES; MACEDO, 2011a). Outra questão importante a ser destacada na teoria laclauiana é o caráter incompleto da totalidade. Segundo Laclau (2011a), a totalidade é uma categoria que não pode ser erradicada, mas, como uma totalidade falida, constitui um horizonte e não um fundamento. O social se constitui no terreno da impossibilidade tanto de interioridade como de uma exterioridade total. Disso decorre que o campo das identidades nunca consegue ser plenamente fixado – nem a fixação absoluta nem a não fixação absoluta, são, portanto, possíveis.

Laclau (2011a) lida com uma totalidade fundada nas diferenças relacionais, isto é, um conjunto diferencial, heterogêneo, uma totalidade que abarca todas as diferenças. Para apreender conceitualmente esta totalidade, é preciso apreender seus limites, distingui-la de algo diferente de si mesma. Esta outra diferença provém do exterior, um exterior que é resultado de uma exclusão, de algo que a totalidade expelle de si mesma a fim de constituir-se. Daí provém à noção de equivalência, isto é, aquela que subverte a diferença, de maneira que “toda identidade é construída dentro de uma tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência” (LACLAU, 2011a, p. 94).

Há uma tensão entre equivalência e diferença, que é, em última instância, insuperável. Estas lógicas caminham juntas e são constitutivas de um mesmo processo: a lógica da equivalência só existe a partir da existência de um efeito discursivo, decorrência da lógica da diferença. Discurso enquanto prática social supõe a existência de uma fronteira antagônica – campos políticos -, onde diferentes grupos lutam em torno da hegemonização de um sistema de significação. Sistema de significação que pressupõe a exclusão de toda diferença, diferença que é subvertida pela lógica da equivalência – tornando possível a existência de significantes vazios (LACLAU, 2011a). É assim que Laclau e Mouffe (1987, p. 194) constroem a noção de impossibilidade da sociedade: “o social é articulação uma vez que a sociedade é impossível”.

Incorporando a teoria do discurso, entendemos as políticas curriculares como articulação discursiva para o fechamento provisório de estruturas, na medida em que existe um campo discursivo que busca fixar um sentido. Esse fechamento é realizado por sujeitos concretos que decidem no espaço indecidível de uma estrutura deslocada. Em outras palavras, no processo de luta política grupos educacionais particulares se articulam entre si, de maneira provisória e contingente, em defesa de suas diferentes

demandas e projetos de sociedade, educação, formação e currículo. Nesse jogo de decisões políticas, encontram-se diversas autorias com múltiplos discursos que remetem a um processo de construção de sentidos em disputa pela constituição de projetos hegemônicos no contexto de reformulação curricular dos cursos de formação de professores. Portanto, um contexto em que há “diversos produtores de textos [...] – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais distintos e suas interpretações – com poderes assimétricos, mas suas identidades são constituídas no processo de luta política” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 274).

### **3 Hegemonia e desconstrução**

A partir de uma leitura desconstrutiva de Gramsci e, de modo geral, da tradição marxista, Laclau e Mouffe (1987) formulam o conceito de hegemonia como uma nova lógica de constituição do social. Os autores recuperam o arcabouço teórico formulado por Gramsci, especialmente a sua conceituação de hegemonia, assinalando os limites do marxismo para pensar a configuração do social. Situam-se no terreno do pós-marxismo na medida em que fazem uma desconstrução da tradição marxista, problematizando a adequação de suas principais categorias à luz das relações sociais e dos processos históricos das sociedades contemporâneas. Trazem os aportes teóricos de correntes pós-estruturalistas como a psicanálise de Jacques Lacan, o desconstrucionismo de Jacques Derrida, e as contribuições da filosofia analítica de Wittgenstein e da filosofia de Heidegger.

Para falar em hegemonia não basta o momento articulatório dos sentidos, é preciso que a articulação se dê através de um enfrentamento com práticas articulatórias antagônicas. Isso significa que a hegemonia se constitui em um campo marcado por antagonismos e supõe, portanto, fenômenos de equivalência e efeitos de fronteira (LACLAU; MOUFFE, 1987). As duas condições de uma articulação hegemônica são a presença de forças antagônicas e a instabilidade das fronteiras que as separam. Sem equivalência e sem fronteiras não é possível falar de hegemonia. O social é o lugar dessa tensão insolúvel. As equivalências não eliminam as diferenças, na medida em que a diferença continua operando dentro da equivalência (LACLAU, 2011a).

Não existem meios conceituais para apreender totalmente o objeto. Não obstante, esse objeto tem suas diferenças particulares no campo das representações. Existe a possibilidade de que uma diferença, sem deixar de ser particular, assuma a

representação de uma totalidade incomensurável. Seu corpo está dividido entre a particularidade que ela possui e a significação mais universal de que é portadora (LACLAU, 2011a). É justamente o mecanismo de uma particularidade assumir uma significação universal que Laclau denomina de hegemonia. Hegemonia é a capacidade de representar, enquanto uma posição particular, algo maior, mais abrangente. A identidade hegemônica passa a ser da ordem do significante vazio, transformando a sua própria particularidade no corpo que encarna uma totalidade inalcançável. Significantes vazios querem dizer que existe um ponto dentro do sistema de significação que é constitutivamente irrepresentável e, nesse sentido, permanece vazio, mas é um vazio que pode ter significado porque é um vazio dentro da significação (LACLAU, 2011a). Em outras palavras, um significante vazio surge se há uma impossibilidade estrutural da significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção). A questão do significante vazio está ligada aos limites do sistema de significação. Pensar os limites de algo é o mesmo que pensar o que está fora deles. Os limites de um sistema de significação não podem ser eles mesmos significados; eles têm de mostrar a si mesmos como interrupção ou quebra no processo de significação. A presença de significantes vazios representa a condição mesma para a hegemonia. Nesse caso, o significante vazio é o puro cancelamento de toda diferença da particularidade, sendo a própria subversão do processo de significação.

Laclau (2011b) opera com a desconstrução como uma estratégia alternativa ao pensamento moderno, numa tentativa de mostrar que as categorias básicas da modernidade não constituem um bloco essencialmente unificado, mas são o resultado sedimentado de uma série de articulações contingentes. Isso implica, por um lado, uma nova atitude frente à modernidade: não uma ruptura radical, mas uma nova modulação de seus temas; não um abandono de seus princípios básicos, mas sua hegemonização a partir de uma perspectiva diferente (LACLAU, 2011b).

A desconstrução (déconstruction) é uma noção tomada de Jacques Derrida. Segundo o Glossário de Derrida<sup>1</sup>, desconstrução consiste em denunciar num determinado texto (o da filosofia ocidental) aquilo que é valorizado e em nome de quê e, ao mesmo tempo, em desrecalar o que foi estruturalmente dissimulado nesse texto. A leitura desconstrutora propõe-se como leitura descentrada e, por isso mesmo, não se

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62972055/santiago-Glossario-de-Derrida>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

reduz apenas ao movimento de *renversement*, pois se estaria deslocando o centro por inversão, quando a proposição radical é a de anulação do centro como lugar fixo e imóvel. O descentramento é, pois, a abolição de um significado transcendental que se constituía como centro do texto. Descentramento é a independência total da cadeia dos significantes. O caráter contingente das articulações possibilita a ampliação de novos horizontes, na medida em que outras articulações – igualmente contingentes – também demonstrarão sua possibilidade. Isto significa uma expansão do campo da política ao invés da sua retração – um alargamento do campo da indecidibilidade estrutural que abre caminho para um aumento do campo da decisão política. “É aqui que desconstrução e hegemonia mostram sua complementaridade como dois lados de uma única operação” (LACLAU, 2011a, p. 134).

São, pois, esses dois lados de uma única operação que podem contribuir na problematização do debate da política curricular no contexto em tela, na medida em que estamos no terreno instável da política curricular, isto é, um terreno em que “a política é a articulação de elementos heterogêneos e essa articulação é essencialmente tropológica, pois pressupõe a dualidade entre instituir e subverter posições diferenciais [...]” (LACLAU, 2011a, p. 202). Dito de outro modo, a política curricular é um campo de articulação e subversão de sentidos em meio à complexidade do social que, pela sua própria natureza, impede a constituição plena de sentidos.

#### **4. Base comum nacional (BCN): desconstrução e hegemonia dos discursos**

Na análise dos documentos da Anfope e demais entidades identificamos as demandas, os antagonismos e as disputas hegemônicas de significação. Para tanto, indagávamos: quais as demandas, as articulações e os antagonismos constituídos nesse debate? Quais demandas particulares se articulam para formar cadeias equivalenciais? Como se dá a formação da fronteira antagônica? Quais demandas se hegemonomizam na política de currículo? A partir daí, elegemos aspectos como organização curricular dos cursos, concepções de currículo e docência, projetos de sociedade/educação/formação, discursos políticos, dentre outros, formulados no debate em tela.

Para a identificação das demandas das entidades utilizamos as categorias analíticas da teoria do discurso como hegemonia, articulação, demandas, contingência, significante vazio, universalismo e particularismo, noções de política e de político, lógicas da equivalência e diferença, com o intuito de explicitar as disputas teóricas e

curriculares e as identidades hegemônicas. Nos documentos das entidades encontramos uma diversidade de temas que constituíam as demandas no debate em tela. Sob a ótica de Laclau (2011a, 2006), podemos dizer que encontramos uma dispersão de sentidos, de antagonismos e de demandas, ou mesmo uma pluralidade de posições nos discursos das entidades acadêmicas de educadores. Isso porque, na visão de Laclau (2006), uma unidade não está dada por uma só posição de sujeito, mas por uma pluralidade de posições de sujeito que começam a estabelecer entre si um certo grau de solidariedade.

Esse é o caminho para entendermos o conceito de demanda e a cadeia/relação de equivalência que se estabelece entre elas. Para a teoria do discurso, se uma demanda específica e pontual não é satisfeita, outras demandas também insatisfeitas e distintas umas das outras se juntam e criam um sentimento básico de solidariedade entre todas essas demandas. Do ponto de vista da particularidade dessas demandas, elas podem ser inteiramente distintas umas das outras, mas do ponto de vista de oposição ao sistema - entendido como o “inimigo” ao qual essas demandas estão se opondo – elas passam a estabelecer entre si uma relação de equivalência.

Para Laclau (2006), se as demandas forem individualmente satisfeitas, não haverá equivalência entre todas elas. Mas se as demandas não são satisfeitas, começa-se a criar uma relação equivalencial. Se a cadeia equivalencial se estende o suficiente, faz-se necessário representá-la simbolicamente como um todo. Essa representação se dá através das demandas individuais, isto é, uma certa demanda particular adquire a função suplementar de representar a totalidade da cadeia de equivalências, passando a representar algo mais abrangente, mais amplo. A particularidade que assume uma função universal é o que Laclau denominou de hegemonia. Para organizar a diversidade de sentidos/demandas/antagonismos nos documentos das entidades, extraímos os conceitos-chaves a partir dos aspectos elencados; elaboramos quadros-síntese, agrupamos as demandas e identificamos os temas. É o que vemos a seguir:

**Quadro-síntese 01 – Temas que constituem as demandas de formação de professores nos documentos das Entidades Acadêmicas de Educadores**

Currículo: princípios educativos e eixos da formação de professores/base comum nacional
Docência como base da formação e da identidade do profissional da educação
Locais de formação dos profissionais da educação
Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado

Fonte: baseado nos documentos das entidades.

Os temas que constituem as demandas apresentadas nos documentos estão intimamente relacionados. Os mesmos foram separados como uma forma didática de organização dos dados, a fim de facilitar a sua análise. Elegemos a concepção base comum nacional (BCN) por ser um conceito amplo, complexo, que articula uma heterogeneidade de demandas sendo reafirmada em todos os documentos finais dos Encontros Nacionais da Anfope ora analisados. Podemos afirmar que a BCN se coloca como uma demanda que articula uma dispersão de sentidos no processo de disputa de hegemonia por um projeto de currículo nacional para a formação de professores. Os temas elencados no quadro-síntese 01 se articulam em torno da demanda pela constituição de uma base comum nacional para o currículo da formação dos professores da educação básica. O conceito em sua origem se vincula a uma demanda histórica do movimento de educadores, ou seja, a identidade do curso de Pedagogia/ concepção do pedagogo/extinção das habilitações:

A base comum nacional, concepção que vem sendo construída coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação [...] originou-se já no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, como contraposição à concepção do pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação, a preparação para a docência, o ser professor (ANFOPE, 2000, p. 10).

A concepção de base comum nacional vai sendo articulada pelo movimento de educadores desde o I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, onde aparece a figura da CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores), da qual se originou a ANFOPE, em 1990. A BCN está estreitamente vinculada à demanda da docência como base da formação e da identidade profissional do educador e reivindica a unidade no processo de formação entre licenciados e pedagogos: “todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (CONARCFE, 1983 apud ANFOPE, 2000, p. 10).

Também o conceito vai se afirmando como um princípio da formação básica, como um corpo de conhecimentos que expressa o seu antagonismo ao modelo de currículo mínimo e em prol da articulação entre teoria e prática e das relações educação e sociedade: “a base comum nacional [...] não deve ser concebida como um currículo mínimo [...], e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição

de um corpo de conhecimento fundamental (CONARCFE, 1983, p. 4 apud ANFOPE, 2000, p. 10). Ao longo do debate, a Anfope vai aprofundando essa concepção de tal modo que a BCN reafirma não se restringir à formação do profissional do curso de Pedagogia, mas é comum a todos os cursos de formação para todos os profissionais da educação. Vejamos no extrato a seguir:

**a base:** os fundamentos da formação profissional, tendo a docência como base dessa formação - **comum:** porque presente em todas as instâncias de formação profissional - **nacional:** porque unifica a luta em defesa da profissionalização respeitadas as diversidades dos tempos e dos espaços de formação nas instituições (ANFOPE, 1998a, p. 2, grifo do autor).

A amplitude do conceito o coloca ainda como uma forma de luta contra a degradação da profissão, agregando demandas como a luta por política global de formação dos educadores, condições de formação, a docência como base da formação e em defesa de políticas de profissionalização docente: “o conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério [...]” (ANFOPE, 2000, p. 9). A BCN é também vinculada à demanda da profissionalização do magistério, o que permite “assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, parece ser o desafio atual” (ANFOPE, 2000, p. 9). A BCN ao mesmo tempo em que é afirmada como única para todos os cursos de formação, enfatiza o respeito às especificidades de cada instância formadora:

“haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras [...]” (ANFOPE, 1992, p.14, apud ANFOPE, 1998b, p. 11).

A BCN agrega ainda o discurso em defesa da formação unificada do educador, contrária ao currículo mínimo e em prol de um projeto pedagógico comum aos cursos de formação de profissionais da educação, fundado nessa mesma base (ANFOPE, 2000). Como estamos adotando a leitura pós-estruturalista na perspectiva da hegemonia e da desconstrução dos discursos, procuramos identificar sintomas de indecidibilidade e oscilações de sentidos nos discursos ora analisados, sendo possível apreender uma certa ambiguidade no discurso da base comum nacional. Consideramos a BCN como um discurso curricular que se pretende hegemônico, ou melhor, tomando de empréstimo a

expressão usada por Lopes e Matheus (2014), é um projeto que busca uma centralidade curricular por mecanismos de articulação de diferentes demandas, antagonismos e disputas no debate da formação de professores no período 1996-2006.

No tocante à organização curricular a Anfope reivindica um currículo organizado por eixos: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade entre teoria/prática; c) gestão democrática; d) compromisso social e ético do profissional da educação; e) trabalho coletivo e interdisciplinar; f) articular formação inicial e continuada (ANFOPE, 1998b). No que concerne à perspectiva teórica de educação/currículo, a BCN é tributária da perspectiva sócio-histórica de educação desenvolvida por Saviani (2012). Sob a influência do pensamento marxista, a BCN coloca-se como uma diretriz que deve permear os currículos de formação do educador (ANFOPE, 1998b), trazendo em seu interior uma concepção sócio-histórica de educação/educador: “na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, deve-se também reafirmar a construção da concepção sócio-histórica de educador [...]” (ANFOPE, 2000, p. 9).

A partir de um contexto de articulação discursiva e de múltiplas possibilidades de significação que se colocam no jogo político contingente, poder-se-ia questionar o projeto de currículo centrado que visa garantir a formação de identidades *a priori* como um dentre vários, ou de um currículo que visa garantir a formação de sujeitos capazes de transformar a sociedade (como sendo do interesse da maioria da população) (LOPES, 2010), como um dentre vários que disputam a hegemonia de significação em um contexto diferencial. Defendemos uma concepção de currículo dentro do jogo político contingente, como articulação e negociação de sentidos.

Estabelecendo a conexão entre teorias de currículo e política de currículo, com base no que acabamos de expor, vê-se que a perspectiva curricular defendida pela Anfope é tributária de teorias críticas mais gerais sobre a educação e o currículo. Tal perspectiva é afirmada em todos os documentos analisados, com o suporte de teorias marxistas. Conforme estudos, até meados dos anos 1990, o pensamento crítico foi fortemente hegemônico na teoria e na política curricular no Brasil, numa tentativa de inverter a base das teorias curriculares tradicionais.

No que concerne a uma visão política e social da educação, a BCN está comprometida com um projeto de sociedade/educação vinculado à transformação da escola e da sociedade: “a posição historicamente assumida pela Anfope evidencia um projeto de formação de professores identificado com os desafios de uma ampla e profunda transformação da escola e da sociedade” (ANFOPE, 2002, p. 12). A luta pela

reformulação curricular dos cursos de formação, proposta pela Anfope, vincula-se a um projeto de transformação da sociedade como possibilidade de influenciar projetos democráticos e de justiça social: “[...] é uma luta constante [...]. Ela insere-se no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que por sua vez insere-se no movimento dos trabalhadores em geral, pela construção de uma nova sociedade mais justa, democrática e igualitária” (ANFOPE, 1998b, p. 8). Tal discussão nos leva a assumir a interpretação do político e da política na lógica da hegemonia, tal como propugnada pela teoria do discurso, e a considerar a dimensão política do currículo no debate em pauta. A política, segundo o pensamento de Laclau, é constitutiva do social, concebida como tomada de decisões em um terreno indecidível onde o poder é constitutivo. O currículo político vinculado a um projeto de justiça e democracia é um projeto impossível, na medida em que “é impossível pressupor fundamentos fixos – conhecimentos, valores, práticas, relações, instituições – que definam de uma vez por todas o caráter político, em qualquer contexto social, em qualquer constituição do social, para todos os grupos sociais” (LOPES, 2014, p. 56).

Isso nos leva a considerar a BCN como uma decisão política que consiste numa forma de luta por ocupar espaços provisoriamente vazios, ou seja, luta por hegemonia em torno de um projeto de currículo para a formação de professores que são sempre precárias e contingentes. Consideramos o currículo como uma ação política de significação ampliada pela ausência de uma predefinição de horizontes e fundamentos. Tal compreensão “contribui para bloquear a possibilidade de um fundamento como a razão correta e definitiva para organizarmos o currículo de uma determinada maneira” (LOPES, 2014, p. 48).

Entendemos hegemonia e desconstrução como os dois lados de uma mesma moeda, isto é, desconstrução que mostra as relações contingentes de uma identidade na medida em que outras articulações – igualmente contingentes – também demonstrarão sua possibilidade. Como uma decisão política contingente, consideramos a concepção base comum nacional como uma demanda cujo corpo é dividido, que transforma a sua particularidade em busca da fixação de um projeto hegemônico para o currículo nacional de formação de professores, resultado de uma série de articulações de diferentes demandas, dadas no enfrentamento com forças antagônicas, em um jogo político de produção de sentidos (provisórios) sobre o currículo.

Isso porque a BCN como uma particularidade assume a função de representar algo maior, mais abrangente no campo de disputas discursivas no contexto da reforma

curricular dos cursos de formação de professores, agregando uma pluralidade de sentidos como demonstrado nos documentos da Anfope. Podemos dizer que a BCN é a busca de uma identidade hegemônica que passa a ser da ordem do significante vazio, que divide o seu corpo numa dispersão/articulação de sentidos, transformando a sua própria particularidade em um corpo que encarna uma totalidade inalcançável. Parafraseando Lopes e Matheus (2014), são tantas as demandas agregadas à base comum nacional, tal como acabamos de expor, que ela se esvazia de significado. É por intermédio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a base comum nacional se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome. Por essa ótica, afirmamos que a BCN é um mecanismo de constituição da hegemonia de uma política de currículo centralizada. Convém salientar que não estamos com isso atribuindo um sentido de negatividade ao esvaziamento, mas demonstrando como se opera a hegemonia na teoria do discurso. No Quadro 02 a seguir, representamos graficamente a forma como interpretamos/problematizamos a base comum nacional (BCN): como um significante vazio.

**Quadro 02 - Base comum nacional (BCN): um significante vazio**

Particularidade/conteúdo próprio/significado/nome
Representação universal da totalidade; pluralidade de demandas; busca preencher de forma incompleta a ausência de plenitude

Fonte: LACLAU (2011a).

Argumentamos que a constituição de uma base comum nacional para o currículo de formação de professores é impossível, assim como é impossível a sociedade constituir-se plenamente do ponto de vista da completude de seus sentidos. É impossível a completude de sentidos no campo discursivo da política curricular, marcada pela contingência e por múltiplas possibilidades de significação. Ou seja, é impossível o fechamento da totalidade significativa num sistema relacional, de diferenças, daí concluirmos não caber, na lógica discursiva, um currículo centralizado, na medida em que não há um fechamento final, mas apenas um fechamento precário e contingente, onde há abertura a múltiplas possibilidades.

A BCN como uma identidade que se pretende hegemônica no campo da política curricular, na perspectiva da lógica relacional, é uma identidade incompleta porque penetrada pela contingência. Mesmo que a BCN se sobressaia como uma identidade curricular hegemônica, a sua presença plena é impossível diante da incompletude da

estrutura. No entanto, importa salientar, há uma tensão ou mesmo um paradoxo entre a impossibilidade do fechamento da significação e a necessidade contingente dessa fixação, na medida em que é esse aparente fechamento que vai permitir a hegemonia nas políticas curriculares. Isso porque, nesse aparente fechamento da totalidade de significação, há uma heterogeneidade de demandas onde as diferenças e os antagonismos se tornam presentes dentro de um determinado campo hegemônico, fazendo com que essas fixações ou contenções sejam sempre parciais e precárias. Ao problematizarmos a BCN isso não implica necessariamente o abandono dos seus princípios básicos, mas é uma nova postura de analisar os seus temas/conteúdos, ou seja, sua hegemonização a partir de uma perspectiva diferente, amparada em um conjunto de categorias com possibilidades de seu questionamento. Conforme o que acabamos de expor, consideramos a concepção da base comum nacional como uma decisão política que consiste numa forma de luta por ocupar espaços provisoriamente vazios, ou seja, luta por hegemonia em torno de um projeto de currículo para a formação de professores que são sempre precárias e contingentes.

## **5 Conclusão**

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla em que adotamos a teoria do discurso como abordagem teórico-metodológica. Especificamente, problematizamos algumas das demandas curriculares formuladas pela Anfope como a que reivindica a base comum nacional para os currículos dos cursos de formação de professores. Identificamos a BCN como um significante vazio que divide seu corpo entre a particularidade e uma representação mais abrangente. Consideramos a base comum nacional como um discurso curricular hegemônico que busca uma centralidade curricular através da articulação de diferentes demandas, em meio a antagonismos e disputas de significação no debate da política curricular de formação de professores.

Do ponto de vista discursivo, argumentamos que a constituição de uma base comum nacional para o currículo de formação de professores é impossível, porque é impossível a completude dos sentidos no campo da articulação discursiva da política curricular. Defendemos não ser possível o fechamento da totalidade significativa no campo da política curricular, que é sempre relacional e contingente, não é fixo, e onde a conversação nunca se fecha. Contudo, reafirmamos a tensão permanente entre a

impossibilidade do fechamento da significação e a necessidade contingente da fixação do discurso. Concluimos defendendo a tese que o debate da política curricular não tem prazo para terminar, é um campo discursivo de articulação de demandas, negociação, antagonismos e de disputas de significação sempre precária e contingente, já que novos projetos estão em jogo apontando a possibilidade de romper com uma dada fixação proposta, como resultados do efeito de equivalência.

### Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. 1998 - 15 Anos de Luta em Defesa de uma Política Nacional Global de Formação dos Profissionais da Educação. **Boletim da ANFOPE**, ano IV, n. 8, 1998a.

\_\_\_\_\_. Documento Final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 9., 1998, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: ANFOPE, 1998b.

\_\_\_\_\_. Documento Final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 10., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília: ANFOPE, 2000.

\_\_\_\_\_. Documento Final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 11., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANFOPE, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1 de julho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2000b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1/1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISEs).

HOWARTH, David. Hegemonia, subjetividad política y democracia radical. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (Org.). **Laclau**: aproximaciones críticas a su obra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2000.

\_\_\_\_\_. **La razón populista**. 6. reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Coordenação geral e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUEJ, 2011b.

\_\_\_\_\_. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JÚNIOR., Aécio; BURITY, Joanildo A. (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise do social. São Paulo: Annablume, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, política e cultura. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino).

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de política de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_; MATHEUS, Danielle dos Santos. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro; DE ALBA, Alicia (Org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Revisão da tradução e apresentação Emmanuel Carneiro Leão. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.