

Das expectativas aos direitos de aprendizagem: flutuações de sentidos nas políticas curriculares contemporâneas

From the expectations to the learning rights: fluctuations in meanings in contemporary curricular politics

Des attentes aux droits d'apprentissage: flottements de sens dans les politiques curriculaires contemporaines

Denise de Souza Destro¹
Faculdade Metodista Granbery

Geniana dos Santos²
SEDUC/MT

Ozerina Victor de Oliveira³
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões sobre a expressão “direitos de aprendizagens” orientadora de práticas discursivas no contexto das reformas curriculares contemporâneas. Objetiva problematizar o processo de articulação que provoca a flutuação de sentidos na trajetória de construção de tais direitos (2012 - 2017) a partir dos documentos: Definição das Expectativas de Aprendizagem; Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017. Utilizamos a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e pela perspectiva discursiva proposta por Alice Lopes, como arcabouço teórico. Como resultados, salientamos o deslizamento de significação entre os anos de 2011 e 2017, iniciado com documento vinculado ao movimento Todos pela Educação e normatizado pela BNCC. As *intenções formativas* apresentadas inicialmente deslizaram de sentido para *intenções educativas* pautadas por habilidades e competências, ressignificando a função da escola e sua articulação com as demandas sociais.

Palavras chave: Perspectiva Discursiva. Normatividade. Direitos de aprendizagem.

Abstract: This essay presents reflections on the expression "learning rights" in discursive practices in the contemporary curricular reform context. It problematizes the articulation that makes fluctuation in meanings about these rights (2012-2017) from the documents: Definition of Learning Expectations; Conceptual and methodological elements for definition

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Faculdade Metodista Granbery (Juiz de Fora - MG). *E-mail:* denisesdestro@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assessora Técnica Pedagógica na Superintendência de Educação básica, Coordenadoria de Ensino Fundamental, atendendo as demandas relativas às Políticas Curriculares para a Educação Infantil e Alfabetização (SEDUC/MT) *E-mail:* genianacba@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). *E-mail:* ozerina@ufmt.br

of learning and development rights in literacy cycle and the Resolution CNE/CP n. 2, december 22nd of 2017. We used the Discourse Theory from Ernesto Laclau and the discursive perspective by Lopes, as theoretical framework. As results, we point out the signification slipping between the years of 2011 and 2017, beginning with the document bound to the movement Everyone for Education (Todos pela Educação) and normatized by BNCC. The formative intentions presented initially slipped to educational intentions based on abilities and competences, resignifying the school function and its articulation with social demands.

Keywords: Discursive perspective. Normativity. Learning rights.

Résumé: Ce travail présente des réflexions sur l'expression « droits d'apprentissage » retrouvée dans les pratiques discursives ayant trait aux réformes curriculaires contemporaines. Il problématise l'articulation ayant provoqué un flottement de sens concernant ces droits (2012 - 2017) à partir des documents: Définition des Attentes d'Apprentissage, Éléments Conceptuels et Méthodologiques pour la Définition des Droits d'Apprentissage et du Développement du Cycle d'Alphabétisation, et la Résolution CNE/CP N° 2, du 22 décembre 2017. Notre cadre théorique est axé sur la Théorie du Discours d'Ernesto Laclau et sur la perspective discursive proposée par Lopes. Parmi nos résultats, nous soulignons le glissement de signification entre les années 2011 et 2017, amorcé par le document lié au mouvement Tous pour l'Éducation et normalisé par la BNCC (Base Nationale Commune Curriculaire). Les intentions formatrices présentées initialement ont dérivé vers des intentions éducatives réglées par des aptitudes et des compétences, ce qui resignifie la fonction de l'école et son articulation avec les demandes sociales.

Mots-clés: Perspective discursive. Normativité. Droits d'apprentissage.

Recebido em: 20 de abril de 2019

Aceito em: 05 de maio de 2019

Introdução

A comum afirmação de que a educação brasileira se encontra em crise já há muito tempo se faz presente nas enunciações ordinárias, formalizando uma argumentação que salienta a necessidade de intervenção contínua. Isso de certo modo, em diferentes momentos históricos ganha ênfase, mobilizando articulações e enfrentamentos para a promoção da qualidade educacional. Dentre as ações mais marcantes nesse cenário podem ser citadas diferentes reformas em muito conectadas às realizadas no contexto estrangeiro, bem como ao contexto de políticas educacionais mais amplas com projetos universais para a educação mundial.

Dentre tais projetos, podemos citar os conectados aos direitos humanos de 1948, que em seu artigo 26 expressa a educação como fundamental para a garantia da dignidade

humana. Posteriormente a esse momento, é possível destacar a busca pelo bem-estar social, sendo a educação pública considerada importante elemento para a progressão social e econômica.

Além disso, a corrida espacial também influenciou a reorganização dos currículos, especialmente focalizando as ciências, primeiramente nos Estados Unidos e, posteriormente, em outros países que encaram tais reformas como positivas para a modificação da função da escola. Nas Políticas Educativas Mundiais, formar um sujeito apto ao convívio, que respeitasse a propriedade, que fosse competitivo, entretanto, desejoso da paz, foram elementos que nortearam a escola e a produção de currículos, cada vez mais normativos.

A esse respeito, é possível problematizar a radicalização do racionalismo técnico, explicitado na organização curricular, no planejamento e na avaliação educacional, isso muito em função de uma crença na positividade dos processos educacionais homogêneos. Frente a essa burocratização do ensino, cabe salientar as demandas pela politização do ato de ensinar que fizeram parte das lutas brasileiras, especialmente no campo da didática, por transformação do cenário educacional, das reformas do ensino, das ações ligadas à avaliação e da educação enquanto ato, mais comuns a partir da década de 1980 em resposta ao contexto de censura e limitação das possibilidades para a condensação do pensamento crítico.

Na década de 1990, as reformas curriculares novamente se intensificam e atrelam suas demandas às necessidades de formação de um novo professor, mais sensível às demandas sociais e à busca pela cidadania. Assim, a Unesco, o Banco Mundial, bem como diferentes pesquisadores propuseram pilares para a educação entre o final do século XX e início do XXI. O documento, educação: um tesouro a descobrir, organizado por Jacques Delors, dentre outras discussões, conectava a educação às dinâmicas do trabalho, propunha uma compreensão humanista de educação pautada na empatia, na consideração positiva ao outro, além da associação entre formação humana e saber técnico (saber fazer).

Na toada apresentada pelo referido documento, são elaborados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para toda a Educação Básica, e, posteriormente, as Diretrizes para diferentes níveis do ensino. Nesse entender, a partir do movimento de centralização (por meio de parâmetros, fundamentos para a educação brasileira) e da descentralização (possibilidade de decisão de organização de ensino por meio de diferentes sistemas por meio das secretarias estaduais) a educação nacional vivenciou momentos de projeções de identidades e formulação de intenções formativas no âmbito dos processos de educação formal. Importante se faz destacar a

sintonia do Brasil com outros Países que vivenciavam reformas, algo objetivado na participação de César Coll no delineamento das propostas, o que permite compreender que as reformas foram pensadas com sintonia entre os interesses mundiais e aqueles projetados para a formação da identidade nacional.

Atualmente vivenciamos mais um ciclo de reformas curriculares com vistas ao avanço educacional no contexto brasileiro, mas sobretudo, guiado pela *intenção educativa* de formar um padrão educacional para o processo educativo brasileiro, entendemos ser momento oportuno para a problematização do processo de estabilização de propostas que visam a construção de bases para a aprendizagem no âmbito das escolas públicas e privadas no Brasil.

Por entendermos esse momento como uma tentativa de estabilização e de estruturação de fundamentos para o ensino, e, por conseguinte para a didática, destacamos a perspectiva pós-estrutural como via de reflexão para o cenário de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito dos Estados e Municípios brasileiros.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ainda que não interesse produzir um modelo de currículo, contra hegemônico ou pós-estrutural, essa abordagem permite compreender que o currículo está circunscrito em um contexto multifacetado, diferencial e heterogêneo e que ele consiste em enunciação constituída por meio da relação, de processos articulatórios (MACEDO, 2006; LOPES, 2013).

Lopes (2014), a partir da perspectiva discursiva, tem apontado para a noção de jogos de linguagem de Wittgenstein como meio de compreensão do sistema argumentativo por meio do qual uma possível noção de currículo pode emergir, sendo coesão e coerência não apenas elementos situados em uma estrutura discursiva garantida pela lógica da argumentação ou da retórica, mas sobretudo, de aspectos de razoabilidade e de negociação.

Tendo em vista tais aspectos, reconhecemos os mesmos como posicionamentos discursivos, que, especialmente no campo do currículo/da cultura são definidos, conforme Lopes e Macedo (2005), por meio de lutas, de apagamentos, do silenciamento de posicionamentos e de condições de produção das práticas enunciativas. Um dos espaços dessas lutas tem sido entendido como a própria condensação do que venha a ser currículo a partir da criação de parâmetros para educação básica, que possibilitou mudanças discursivas específicas para cada fase do ensino em sua organização curricular.

Por meio da articulação entre humanismo e tecnologia, o agrupamento disciplinar passou a ser proposto como organizado por área de conhecimento. Entretanto, Lopes (2008) aponta que tal proposição encontrou dificuldades de se estabilizar no campo educacional, em parte pela forte tradição disciplinar que marca o pensamento e a organização escolar em nosso país (BRASIL, 1996; LOPES, 2008).

Acerca das modificações da organização curricular, a década de 1990 foi um período de conturbada produção discursiva. Diferentes textos tratavam da necessidade de reformulação a partir do contexto de falta de qualidade no cenário educacional brasileiro. Há ampla discussão sobre a estruturação de um pensamento curricular brasileiro para o mesmo período, focalizando os discursos de crise educacional. Estes se formalizam, especialmente, por meio das traduções de textos de importantes curriculistas estrangeiros (MACEDO, 2006).

Lopes (2008) discute que esse período foi marcado por uma sistematizada reforma política educacional. No que se refere à fase final da educação básica, a nova organização expressou os sentidos do jogo político de linguagem e se manteve estável, mesmo diante da mudança do governo FHC para o petista. A presença de uma mesma comunidade epistêmica no âmbito das reformas destinadas ao Ensino Médio parece ter garantido tal processo.

Macedo (2006), em um levantamento sobre os principais discursos conectados ao conceito de currículo no Brasil, aponta para a centralidade do conhecimento assumido por perspectivas críticas como capaz de assegurar a redução das assimetrias sociais, contrastando com a compreensão de um currículo defendido por culturalistas. A autora destaca que, em alguns casos, até mesmo a defesa por um currículo multicultural está associada à socialização de conhecimentos entendidos como capazes de reduzir as desigualdades socialmente postas aos grupos minoritários.

A partir de uma perspectiva discursiva, Macedo (2014), ao discutir a BNCC, destaca o papel de agentes privilegiados que atuam no sentido de estabilizar e hegemonizar significações sobre o currículo e a educação. A autora problematiza as tentativas de regulação e aponta para a necessidade de assumirmos uma leitura desconstrutiva dos discursos prescritivos e normativos associados aos resultados advindos de avaliações externas.

A partir de tais ponderações cabe destacar como entendemos a BNCC, ora aprovada e com tempo definido para ser assimilada nos contextos escolares. A base não pode ser considerada currículo, conforme assinalaram por diversas vezes as comunidades científicas e

o próprio grupo técnico do Ministério da Educação e Cultura. A base projeta intenções educativas gerais e obrigatórias para os espaços mais próximos às escolas, âmbitos Estaduais e Municipais, que em sistema de colaboração produzem documentos curriculares.

Nesse contexto, embora seja comum o entendimento sobre a possibilidade de produção de currículos em conexão com a BNCC, parece existir um equívoco acerca do que é o Currículo. Tendo em vista as orientações teóricas atuais, que se afastam da noção de currículo como algo físico, tangível, compreendemos currículo como um processo de negociação entre os diferentes sujeitos envolvidos na ação educativa. Uma prática de significação como asseveram Lopes e Macedo (2011) e como tem assumido o próprio Ministério da Educação nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Desse modo, compreendemos que currículo não consiste em um documento, mas que o documento pode fazer parte de um contexto de negociação curricular, compondo parcialmente e de forma contingencial o lugar de *elementos* da cena curricular. O documento Curricular sugere intenções para a prática de negociação, todavia, o currículo pode e será sempre outra coisa tendo em vista o contexto das práticas educativas vivenciadas pelos sujeitos. Entendemos a importância dos processos de recontextualização da BNCC no contexto dos Estados e Municípios para que mais elementos sejam entendidos ao sabor dessas vivências, entretanto, também compreendemos que esse processo, para que fosse mais produtivo, poderia gozar de mais tempo, visto que muitas conceituações são radicalmente deslocadas de um campo semântico a outro.

ASPECTOS METODOLÓGICOS – TEORIA DO DISCURSO E ELEMENTOS DA RETÓRICA

Este trabalho se alinha à análise retórica tradicional, de forma a evidenciar como a mesma têm estruturado seus processos interpretativos mediante uma categorização discursiva pautada na estase e nos cinco cânones, quais sejam, *invenção*, que se preocupa em deslindar a origem dos discursos, tendo em vista determinados objetivos; *ethos*, que diz respeito à autoria e referência, sendo atualmente relacionado à forma como “comunidades científicas” procedem ao “emitirem afirmações mais fortes” que as de outros campos de saber; *pathos*, que se caracteriza pelo apelo relativo aos procedimentos de cura e salvação endereçados à proteção dos mais fracos; *logos*, que se relaciona ao “poder dos discursos em construir cosmovisões”; e disposição, “que explora a organização do discurso, sua estrutura e

seu estilo”, conferindo objetividade a determinados discursos, como exemplo, o acadêmico (LEACH, 2002, p.301-302-303).

A partir da teoria da estase, define-se a existência de três gêneros persuasivos, o forense, o deliberativo e o epidêitico ou epidíctico, categorizados mediante o objetivo da enunciação, seu público, a situação na qual o discurso emerge, bem como sua temporalidade. Embora, a partir da perspectiva discursiva, entenda todos esses gêneros discursivos como políticos, dentre eles destaco a retórica deliberativa como aquela que diz respeito às construções discursivas em educação, já que são orientadas por projetos de futuro, tendem a propor rumos a seguir, movimentando assim o terreno das disputas por significação.

A análise retórica, como ato discursivo, dedica-se a compreender efeitos de sentido provocados pela construção linguística, particularmente pela utilização de figurativização como metáforas e analogias (sentido de um conceito por outro), metonímias e sinédoques (sentido de uma parte ocupando o lugar do todo) (LEACH, 2002).

A Teoria do Discurso (TD) desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, tem se mostrado via de ressignificação do político enquanto resultado de articulação para o enfrentamento de uma ameaça. O arcabouço teórico em questão dialoga com pressupostos da Teoria Política, da Linguística, da Psicanálise (especialmente lacaniana) e da Filosofia. Entre seus conceitos mais relevantes, é possível ressaltar os que dizem respeito à significação, entendida como resultado da *hibridação e negociação* entre todos esses campos teóricos mencionados. Nesse registro, o significado não pode ser fixado de uma vez por todas, não estando no sujeito sua origem (LACLAU, 1993).

Essa asserção desestabiliza a compreensão de signo linguístico, que, nas proposições de Saussure, possuiria duas partes indissociáveis: o significado e o significante. O primeiro consiste em conteúdo ou substância de natureza social e imutável, e o segundo é conceituado como uma dimensão mutável do signo, sua imagem acústica, uma forma de referência para um determinado significado que se constrói em relações diferenciais da cadeia estruturante da linguagem (SAUSSURE, 1916).

O aporte teórico-metodológico em questão formaliza uma proposta de desconstrução, que, conforme Laclau (2011, p. 124, grifos do autor), “[...] consiste em reativar o momento da decisão que subjaz todo o conjunto sedimentado de relações sociais”.

Segundo Laclau (2013, p. 120-121), para a compreensão do social, é preciso considerar que “[...] ocorre um deslocamento retórico toda a vez que um termo literal é substituído por um termo figurativo [...]”. O autor continua sua reflexão assinalando que

“[...] numa relação hegemônica, uma diferença particular assume a representação de uma totalidade que a excede”. Nessa proposta,

[...] a linguagem original não seria literal, mas figurativa, pois sem dar nomes ao inominável não existiria de modo algum a linguagem. Na retórica clássica, um termo figurativo que não pode ser substituído por um termo literal era denominado uma catacrese (por exemplo, quando falamos da “perna de uma cadeira”). Esse argumento pode ser generalizado se aceitarmos o fato de que qualquer distorção do significado possui, em sua raiz, a necessidade de expressar algo que o termo literal simplesmente não transmitiria (LACLAU, 2013, p. 121).

FLUTUAÇÕES DE SENTIDO E SIGNI-FIXAÇÕES EMERGENTES

Neste trabalho optamos por focalizar expressões que delineiam mudanças paradigmáticas no contexto das reformas educacionais brasileiras. Nesse sentido, atualmente, com a emergência da expressão *direitos de aprendizagem*, a utilização dos termos *expectativas de aprendizagem* conota quase uma *indiscrição, uma gafe*. Entretanto, buscamos evidenciar que a utilização e em alguns momentos a confusão entre os termos possui uma motivação construída no próprio campo da produção dos documentos curriculares.

Nosso foco, mais do que justificar a mudança de perspectiva do MEC dentre o período de 2011 e 2017 é evidenciar que tais mudanças corroboram para uma visão jurídica da ação educativa, com a devida responsabilização pelos resultados advindos do processo de escolarização.

O texto *Definição das expectativas de aprendizagem: textos para consulta* tinha como Parceiro realizador o Conselho Nacional de Educação (CNE), fazia parte de uma ação do movimento todos pela educação e se conectava ao *Congresso Internacional Educação: uma agenda urgente*, realizado em Brasília entre os dias 13 e 16 de setembro de 2011. Neste documento constam vários participantes importantes da comunidade científica, pesquisadores, representantes de Fundações, Insituições que representam diferentes interesses, na tentativa de formular expectativas de aprendizagem para educação brasileira.

Uma compreensão geral do documento permite afirmar que, para a estruturação de uma proposta que vise solucionar os problemas de equidade educacional, parte-se da apresentação de um contexto de crise educacional capaz de ameaçar o futuro da nação.

Teria que haver um “esforço de guerra” entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes

Municipais de Educação (Undime) para unificar os currículos e chegar a um consenso sobre um currículo nacional. A sociedade civil organizada, os movimentos teriam que participar para ajudar o diálogo (BRASIL, 2011, p. 11)⁴.

Há também no referido documento uma preocupação que objetiva a escolarização nas aprendizagens de português, matemática e ciências: “A aprendizagem em língua portuguesa, matemática e ciências devem ser as mesmas para qualquer aluno em qualquer parte do País e devem ser definidas para cada série/ano.” (IBDEM).

A expressão *expectativas de aprendizagem*, nessa época dava à ideia de uma proposta de base a significação de mínimo, algo que deslizou com o tempo para essencial, presentes nas últimas versões da BNCC (BRASIL, 2017).

Qualquer proposta de expectativas mínimas de aprendizagem deve considerar as matrizes de competências e habilidades do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se referem a aprendizagens esperadas ao final do Fundamental e Médio (BRASIL, 2011, p.12).

A orientação expressa no referido documento delineia a necessidade de novas metodologias para o ensino brasileiro, nesse contexto, a interdisciplinaridade é apontada como elemento necessário e a preocupação com a alfabetização das crianças em território brasileiro aparece de forma central em um outro documento, já em 2012, denominado: Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental. Importante se faz ressaltar que tal documento trata dos fundamentos gerais para o ensino, apresentando aspectos para o movimento curricular brasileiro, ele impeliu as Secretarias a estruturarem sua organização curricular por Objetivos de Aprendizagem, ainda que essa linguagem não fosse própria dos âmbitos locais. Nesse tocante, a expressão vaga e com pouca *intencionalidade* foi deixando de ser utilizada e gradativamente passou a representar algo a ser negado. “Tem-se como próxima tarefa do MEC, após a aprovação pelo CNE, a elaboração de cadernos metodológicos que produzam reflexões de práticas sobre como efetivar os objetivos de aprendizagem nas milhares salas de aula em todo o território nacional” (BRASIL, 2012, p. 9).

Nesse bojo, além de delimitar os objetivos de aprendizagem, e não mais expectativas, uma importante conexão foi apresentada, a partir da retórica jurídica em que os direitos de

⁴ Neste trabalho optamos por não personificar as falas dos sujeitos, uma vez que o documento foi fomentado no contexto do MEC e simboliza um pensamento que justifica a estruturação dos currículos a partir das habilidades e competências.

aprendizagem ganhavam força e se articulavam com o movimento em prol da base, algo previsto desde a Constituição de 1988.

[...] pretende-se considerar a demanda advinda dos sistemas e redes de ensino, sem ferir a liberdade de organização conferida a estes, na direção deste Ministério apresentar elementos dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental que os subsidiem e lhes possibilitem a definição de currículos para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), 4º e 5º anos e anos finais (7º, 8º e 9º anos) do Ensino Fundamental, que expressem os conteúdos básicos, relevantes, necessários e de significação social, em conformidade com a base nacional comum do currículo, bem como com a parte diversificada, como impõe a LDB, no Artigo 26: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2012, p. 15).

Entendemos que nesse processo também a expressão *objetivos de aprendizagem* foram deixando de ser tão enfatizadas em prol das expressões direitos de aprendizagem e aprendizagens essenciais (na primeira versão há 87 aparições, para 20 na versão homologada, estas aparições quase sempre atreladas ao texto referente à Ed. Infantil), tendo em vista que a partir da Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de Dezembro de 2017. Algo diferente do que ocorre com a expressão *direitos de aprendizagem* (com 5 aparições na primeira versão e 7 na versão homologada) associado à expressão *aprendizagens essenciais* (que não aparece na primeira versão e possui 9 inserções no texto homologado).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A mudança no repertório dos documentos curriculares, mais que apenas representarem elementos textuais de estilísticas, ao nosso entender fazem parte de um movimento retórico maior. À luz da Teoria do Discurso e da perspectiva da análise retórica podemos assinalar para as características do texto do gênero deliberativo, que conta com a participação de diferentes sujeitos com suas exigências/demandas. A partir da Teoria do Discurso e da Perspectiva discursiva, compreendemos que o processo de articulação torna necessário o deslizar de significações para que diferentes grupos possam participar e deliberar sobre e em favor da BNCC. A imprecisão dos termos utilizados, a abertura de

sentido torna característico para tal momento discursivo, mais que ausência de coesão ou coerência, configuram estratégia retórica para sedimentar significações.

Algumas fixações, entretanto, como exposto, mostram-se contingentes, deslizam e são relegadas/negadas como parte do campo de significação, dando espaço para significações emergentes que visam controlar as negociações semânticas produzidas pelos sujeitos. Entendemos que, as expressões: *direitos*, *essenciais*, evidenciam tanto a responsabilização docente pela garantia de algo que ultrapassa a capacidade do professor, quanto às essências que esse processo visa atingir, projetando assim fundamentos para o sujeito da escolarização.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/93*. Brasília, 1996.

LACLAU, Ernesto. *A Razão Populista*. Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2015.

LACLAU, Ernesto. *Discurso*, 1993. Disponível em: <<http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/68/ErnestoLaclauDiscurso.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

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

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

LEACH, Joan. Análise Retórica. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (editores). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400.

LOPES, Alice Casimiro. *Discurso e Representação na Política de Currículo: o caso do ensino médio (2003-2010)*. Projeto: Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. *Discurso nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735/11881>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-39>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. In: *Dossiê Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil*, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, mai./ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, Identidade e Diferença: articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. *Relatório de atividades de projeto 2011-2014*. Disponível em: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfProj/curriculo__14.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.