

“Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir¹

“Many as One”: curriculum policies, social justice, equity, democracy and the (im) possibilities to differ

Rita de Cássia Prazeres Frangella*

RESUMO

O artigo põe sob exame os sentidos de justiça social e equidade que vem norteando as políticas curriculares brasileiras nos últimos anos, pondo em destaque a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Analisa-se como esse sentido de justiça alinha-se as proposições de John Rawls (2000) em sua formulação de justiça como equidade, problematizando os princípios de sua teorização a partir do diálogo com Bhabha (2001), Derrida (2010), Laclau e Butler (2008) e Mouffe (1999, 2015), que compõem o referencial teórico que sustenta as argumentações feitas, numa perspectiva pós-estrutural discursiva. Argumenta-se que as significações de justiça e equidade, tomadas como igualdade/universalidade/homogeneidade, funcionam como tentativas de regulação e controle, e assim expulsam de suas formulações a “diferença”; a tomada da equidade como igualdade esvazia as lutas políticas pela significação, na refutação de múltiplas e diferentes perspectivas. Defende-se, a partir do diálogo com Mouffe, um outro sentido de justiça, assentado no pluralismo agonístico.

Palavras-chave: Política curricular. Justiça. Equidade. Diferença. Discurso.

1 Apoio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq – Bolsa de Produtividade em Pesquisa; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ – Cientista do Nosso Estado; UERJ – Prociência.

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: rfrangella@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0001-6392-4591>

ABSTRACT

The article examines the meanings of social justice and equity that have guided Brazilian curricular policies in recent years, highlighting the National Curricular Common Base (BRASIL, 2017). It is analyzed how this sense of justice is aligned with John Rawls's (2000) propositions in his formulation of justice as equity, problematizing the principles of his theorizing from the dialogue with Bhabha (2001), Derrida (2010), Laclau e Butler (2008) and Mouffe (1999, 2015) that composes the theoretical reference that supports the arguments made, in a discursive poststructural perspective. It is argued that the meanings of justice and equity taken as equality / universality / homogeneity, function as attempts at regulation and control, and thus expel “difference” from its formulations; the taking of equity as equality empties political struggles for meaning into the refutation of multiple and different perspectives. From the dialogue with Mouffe it is defended another sense of justice, based on agonistic pluralism.

Keywords: Curricular policy. Justice. Equity. Difference. Discourse.

Introdução

Quais possibilidades de diferenciação são constituídas e estagnadas pela produção, como diz Bhabha (2001), de “muitos como um”? Impulsionado por essa questão, esse artigo objetiva discutir o discurso que permeia as políticas curriculares que se desenrolam a partir, principalmente, dos anos de 2010 e que inventam um conceito de “comum”, amparados na nomeação de “nacional”, como esforços para alcançar igualdade, equidade e justiça social. Tal discussão se assenta na compreensão da política como produção discursiva que opera no terreno do indecível, o que rompe com uma lógica linear que torna possível problematizar, no caso focalizado, a tomada da equidade e justiça social como categoria empírica e descritiva, passível de homogeneização.

Acerca desse “comum”, a problematização que Butler (2018) faz do feminismo e da necessidade política de falar às mulheres questionando quando mulheres se torna uma categoria descritiva, que não só é descritiva como também normativa, é inspiradora. A autora defende que a categoria mulheres, de descritiva passe a ser compreendida como contingente, ao deslocar-se de referente fixo sendo então terreno de contestações, o que abriria possibilidade de agência política. Nesse sentido, a autora põe em questão que uma descrição universal da categoria mulher precisa ser inquirida em seu artifício autoritário – de uma descrição normativa à um terreno de significações contingentes e precárias, numa

disputa que, se recusada, sacrificaria “o ímpeto democrático radical da política feminista” (BUTLER, 2018, p.86). Tal discussão, no exercício de reflexão que proponho, pode ser deslocada para a discussão em torno do comum sob a rubrica da igualdade, aí garantindo justiça e ação democrática. Nesse sentido, mais uma vez a problematização de Butler (2018, p. 70) impulsiona a análise:

De fato, de onde me situo de qualquer perspectiva historicamente confinada, qualquer conceito totalizante do universal irá encerrar e não autorizar as alegações inesperadas e inesperáveis que serão feitas sob o signo do “universal”. Nesse sentido, não estou acabando com a categoria, mas tentando liberá-la de seu peso fundacional de modo a transformá-la num espaço de contestação política permanente.

Uma teoria social comprometida com a contestação democrática dentro de um horizonte pós-colonial precisa achar uma maneira de questionar as fundações que é levada a estabelecer. Na minha opinião, o coração de qualquer projeto político radical é justamente esse movimento de interrogação do artifício de autoridade que busca evitar contestação.

Assim, ao discutir perspectivas de justiça social e equidade que sustentam essas políticas curriculares postas em tela, interroga-se sobre uma “universalidade normativa” e as possibilidades de diferimento. Argumenta-se que as significações de justiça e equidade, tomadas como igualdade, funcionam como tentativas de regulação e controle, e assim expulsam de suas formulações a “diferença”; a tomada da equidade como igualdade esvazia as lutas políticas pela significação na refutação de múltiplas e diferentes perspectivas.

A perspectiva teórica deste artigo está fundamentada em contribuições pós-coloniais e pós-estruturalistas, especialmente as de Bhabha (2001), Butler (2018), Derrida (2010), Laclau e Butler (2008) e Mouffe (1999, 2015). O movimento de compreensão e rerepresentação do currículo em diálogo com aportes pós-estruturalistas movimenta-se na direção da assunção do currículo numa perspectiva discursiva, instável, antifundacional. Não há, portanto, estruturas fixas, plenas, com um centro que a defina com um fechamento definitivo. Assim, como explica Mendonça (2015), é pelo discurso, e não fora ou antes dele, que o social se constitui. O discurso é resultado de práticas articulatórias em que um sentido/conteúdo específico articula/abarca outros encarnando uma plenitude sempre ausente.

A hegemonização de uma determinada ideia é dada através de articulações que preenchem parcial e provisoriamente. Assim, esse movimento articulatório

se marca pela precariedade e contingencialidade. O que há são fechamentos provisórios, em que uma particular assume a função de universal, uma diferença tornada equivalente, um significante vazio que tenta uma sutura final impossível. No dizer de Lopes (2018, p. 97), “opera[m] como se fossem totalidades fechadas”.

Cabe ainda advertir que a discussão proposta não intenciona contrapor-se a defesa de direitos à educação ou a discussão acerca do conhecimento, que não podem ser subsumidos pela ideia de direito à aprendizagem, que tal como vem sendo formulado, de forma reducionista e pragmática, despolitiza tais questões e adensa uma lógica de mensuração e controle (Frangella, 2016). Não se trata de defender direitos ou refutá-los, mas, a partir da leitura desconstrutiva de tais sentidos, defender outra compreensão da relação entre justiça, equidade e política curricular, assentada de pluralismo agonístico, tal como proposto por Chantal Mouffe (1999, 2015). Leitura desconstrutiva aqui alinha-se a perspectiva teórica já anunciada no diálogo com o pensamento de Derrida. Contudo, é mister esclarecer que não se trata de método de trabalho, tampouco implica postura relativista ou destruição. No dizer de Butler (2018, p.82) “implica que suspendamos todos os compromissos com aquilo a que se refere o termo [...]”

“Um por todos/todos por um”

Em alusão à obra de Alexandre Dumas – *“Os três mosqueteiros”* – e do lema *“um por todos e todos por um”* tomado, dado a sua ampla difusão, como axioma universal de união, um objetivo que se sobrepõe a todos, numa coletividade que assim se torna um, questiono: no caso em tela, as políticas curriculares brasileiras, o que motivaria o *“um por todos e todos por um”*?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2018, p.7-8).

A citação acima trata-se de fragmento da apresentação da BNCC que foi aprovada no Brasil em 2017 e que se erige como principal política educacional do país dada sua abrangência e seu caráter normativo. Já aí diferencia-se de uma trajetória de produção de políticas curriculares que vinham sendo desenvolvidas desde a década de 1990 que se marcaram pela ideia de constituírem diretrizes e parâmetros. Ainda que contestadas, problematizadas, defendidas por uns e refutadas por outros², tal como é no jogo político, diretrizes e parâmetros ainda que, no caso da sua configuração como política, também se movessem em torno de uma normatividade posta, contudo, essa se dava com a percepção de formas plurais de se fazer, possíveis para além da prevalência de suas disposições. No caso da BNCC, o caráter normativo incide na obrigatoriedade que cria mecanismos que dificultam a possibilidade de escapes ou formas plurais de leitura dessas disposições, principalmente se observamos a organização mesmo da BNCC, o que também se coaduna, como no fragmento destacado, com o objetivo dessa: a definição precípua de que conhecimentos são válidos.

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito (BRASIL, 2018, p. 5).

Esse objetivo se sustenta nos argumentos de busca por equidade com qualidade e justiça social, ou seja, a partir de uma lógica que associa igualdade à equidade; à distribuição igualitária de conhecimento a todos os estudantes. Sobre isso é pertinente interrogar os significados produzidos nessa associação. Se o sentido dicionarizado³ já aponta a sutil diferenciação entre igualdade e equidade – a saber, igualdade remete ao idêntico, situações equivalentes para todos e equidade passa pela contextualização necessária dada as diferenças –, a apropriação superficial das noções ou sua justaposição esvazia a discussão necessária à temática. Tal problematização é importante para potencializar a discussão acerca do entendimento de justiça que sustenta diferentes projetos educativos, como advogam Lima e Gandin (2017) acerca da importância de operar com esse conceito; o que é reforçado por Ponce (2018), ao afirmar que

2 Sobre essa temática há uma ampla bibliografia disponível. Diferentes pesquisadores se debruçaram sobre a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais, o que destaca tanto a importância da discussão quanto a pluralidade de perspectivas de análise.

3 Ver dicionario.priberam.org. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>. Acesso em: jul. 2020.

estudos que conectam justiça social ao currículo são oportunos e urgentes. A observância do atrelamento da discussão de justiça social ao currículo vem constituindo o que vários pesquisadores (PONCE, 2018; SILVA R., 2018; SANTOS; LEITE, 2018; PLÁ, 2016) vem nomeadamente tomando como justiça curricular, que na acepção de Connell (2012), seria uma resposta educacional à questão da discussão acerca da justiça.

A equidade é um conceito mobilizado pela discussão em torno da defesa da justiça social e remete ao(s) próprio(s) conceito(s) de justiça. Retomando a tradição aristotélica, o que se observa é que o sentido de equidade não simplesmente se traduz como igualdade sem diferenciação, ao contrário, a equidade exige o reconhecimento das desigualdades que demandam que ajustes da lei sejam possíveis, nos termos aristotélicos, como correção da lei.

Nesse sentido, o equitativo não é o justo segundo a lei, embora seja justo; é justo, porém, por ser a correção da lei (DAL MASS, 2000, p. 115), “abrandando o rigor ou sobrepassando as disparidades e iniquidades engendradas pelas leis obsoletas e descontextualizadas.” (BITTAR, 1997, p. 69). E este direito corrigido, produto da *epieikeia*, é melhor do que a prescrição legal (*apud* SILVA M., 2018, p. 47).

Essa é uma questão que se põe no horizonte de debates dos estudiosos da filosofia do direito e que trago aqui para tencionar a questão da justiça tomada como balizador da elaboração da política, entendendo que não há uma concepção unívoca de justiça e que entender as bases nas quais se assenta a BNCC é um caminho potente para uma análise crítica que não seja lida de forma superficial e dicotomizada, inclusive dada a responsabilidade que tal análise exige. Criticar a noção de justiça e equidade não implica ignorar sua importância ou, aligeiradamente, construir um caminho de negação de que esses são objetivos relevantes; mas interrogar tais concepções abre diálogo para que a busca por qualidade e justiça se faça, na defesa que faço, como devir dialógico e político e não como fundamento técnico.

Observa-se que a noção de justiça que se depreende da BNCC alinha-se a ideia de justiça como equidade tal como nas formulações de John Rawls. A partir de uma perspectiva do liberalismo político e do conceito de contrato social, numa crítica ao utilitarismo, Rawls (2000, p. 8-9) define a justiça social e seu objeto como:

Para nós, o objeto primário da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou mais exatamente, a maneira pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem direitos e deveres fundamentais e determinam a distribuição de vantagens provenientes da cooperação social.

Daí destaca princípios distributivos para a estrutura básica social na atribuição de direitos e deveres. Há o desenvolvimento e ênfase numa teoria contratualista, salvaguardando que não se trata de réplica da teoria do contrato social e atentando para as críticas possíveis disso, mas na defesa de que

O mérito da terminologia contrato é que ela transmite a ideia de que princípios da justiça podem ser concebidos como princípios que seriam escolhidos por pessoas racionais e que as concepções de justiça podem ser explicadas e justificadas. A teoria da justiça é uma parte, talvez a mais significativa, da teoria da escolha racional. Mas ainda, os princípios da justiça tratam de reivindicações conflitantes sobre os benefícios conquistados através da colaboração social; aplicam-se às relações entre várias pessoas ou grupos. A palavra “contrato” sugere pluralidade, bem como a condição de que a divisão apropriada de benefícios aconteça de acordo com princípios aceitáveis por todas as partes. A condição de publicidade dos princípios de justiça é também sugerida pela fraseologia contratualista. Assim, se esses princípios são o resultado de um consenso, os cidadãos têm conhecimento dos princípios que os outros seguem (RAWLS, 2000, p. 18).

Em síntese, o autor propõe uma teoria de justiça assentada numa perspectiva consensual e racional da elaboração de princípios de justiça. Os princípios propostos articulam-se pelo princípio geral de justiça definido pelo autor: todos os valores sociais devem ser distribuídos igualmente a não ser que a distribuição desigual de um ou de todos esses valores traga vantagens para todos. Sobre os valores sociais, esses seriam a liberdade e oportunidades, renda e riqueza e bases sociais da autoestima. Tais princípios consideram a estrutura social tendo duas partes mais ou menos distintas e sobre elas esses princípios versam: um assegura as liberdades básicas iguais e o outro refere-se à distribuição de renda e riqueza e aspectos que estabelecem desigualdades econômicas e sociais. Há a prioridade do princípio de liberdade sobre o princípio de distribuição de renda e riqueza; esses devem obedecer a uma ordem serial (RAWLS, 2000). A liberdade é entendida como a definição de normas públicas

que demarcam direitos e deveres, uma certa estrutura das instituições – uma liberdade individual assegurada na sua relação com a igualdade, o que permite “reconciliar liberdade com igualdade. [...] A noção de liberdade como liberdade igual é a mesma para todos.” (RAWLS, 2000, p. 221).

Esses princípios regeriam a determinação e balizamento da justiça a partir da definição de critérios racionais, na explicação dada pelo autor no que chama posição original e véu da ignorância:

[...] estabelecer um processo equitativo, de modo que quaisquer princípios aceitos sejam justos. O objetivo é usar a noção de justiça procedimental pura como fundamento da teoria. De algum modo, devemos anular os efeitos das contingências específicas que colocam os homens em posições de disputa, tentando-os a explorar as circunstâncias naturais e sociais em seu próprio benefício. Com esse propósito, assumo que as partes se situam atrás de um véu de ignorância. Elas não sabem como as várias alternativas irão afetar o seu caso particular, e são obrigadas a avaliar os princípios unicamente com base nas considerações gerais (RAWLS, 2000, p. 147).

Cabe aqui destacar a questão da justiça procedimental pura e sua relação com o processo equitativo que, na obra do autor, é discutida enquanto igualdade equitativa de oportunidades. Trata-se na ênfase no procedimento equitativo, ou seja, o investimento na organização da estrutura básica que permitiria administrar imparcialmente as instituições – é o sistema que deve ser justo e isso permitiria que, para considerar a justiça social, isso se desse na aceitação dos princípios de justiça descartando as complicações do dia a dia.

O destaque até aqui feito permite observar a lógica individualista liberal e que paradoxalmente abre espaço para definições universalistas a partir de princípios racionais que, desprovidos de relações de poder, uma vez que entendidos como fruto de consenso racional, são passíveis de se desdobrarem em fundamentos normativos. Como Derrida (2010, p. 17), é preciso atentar que não se pode objetivar a justiça sem trair a própria justiça, senão o direito. O autor chama atenção que o direito não é justiça. Discute acerca da violência performativa na fundação do direito que se dá sobre si mesmo, como violência sem fundamento, o que infere como fundamento mítico da autoridade. Nesse sentido, argumenta que o direito é desconstruível – uma vez que fundado – e a desconstrução é a justiça. Assim, defende a justiça como experiência aporética, então, a regra não afiança a justiça, pode ser um apelo à justiça, mas essa não tem conteúdo próprio, mas como decisão, nos termos do autor, precisa ser inventada a cada vez. Daí que a problematização do autor se faz na diferenciação

entre direito e justiça, sem invalidar o direito, trata de pôr em suspenso a ideia de justiça como direito observando o paradoxo que daí se depreende, uma vez que a justiça remete a(s) singularidade(s) em sua pretensão de universalidade.

Contudo, a ideia de uma definição precípua de princípios de justiça alinha-se à própria menção ao conceito que é indicado na BNCC como argumento justificador de sua proposição. Na primeira versão da BNCC (2015) observa-se

A escola não é a única instituição responsável para garantir esses direitos, mas tem um papel importante para que eles sejam assegurados aos estudantes. Para que possa cumprir este papel, ao longo da educação básica serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, **projetar a própria vida** e tomar parte na condução dos destinos sociais.

Esses direitos fundamentais, que a escola deve contribuir para promover, serão de fato garantidos quando os sujeitos da educação básica - estudantes, seus professores e demais partícipes da vida escolar - dispuserem de condições para: [...] a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de contínuo envolvimento e participação (BRASIL, 2015, p. 8-9, grifo original do texto).

Nas versões subsequentes, a menção à justiça vai sendo subsumida e substituída pela ideia de equidade, o que também evidencia a noção de justiça e horizonte democrático que perpassa o texto final da BNCC. No texto introdutório da versão promulgada há o subtítulo “Base Nacional Comum Curricular: equidade e igualdade”. Nela se discorre sobre o entendimento de equidade num atrelamento da equidade à igualdade, na lógica do princípio de justiça apresentado por Rawls.

A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional (BRASIL, 2018, p. 11).

Em outro trecho, indica que a equidade se efetivaria na forma como se dariam as decisões curriculares nos Estados e Municípios, em como esses se alinharão às aprendizagens essenciais já definidas pela BNCC. Não há questionamento acerca dessas, uma vez que são tomadas a partir de critérios científicos que justificam o acordo consensual que as toma como dadas.

o País terá diante de si a tarefa de implementação, ou seja, de construir currículos subnacionais (estaduais, distrital e municipais), com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2018, p. 14).

A definição das aprendizagens essenciais poderia se alinhar ao que, a partir de Rawls, se vê como justiça procedimental – há uma igualdade equitativa de oportunidades alinhada a um procedimento equitativo – essenciais para todos, no dizer de Rawls (2000), “uma distribuição [que] não pode ser julgada separadamente do sistema da qual ela é resultado (p. 94), assim, o sistema se organiza a partir da justiça como esquema de cooperação no qual é fundado.

Ao problematizar tal aspecto, alinho a discussão à advertência feita por Mouffe (1999), que salienta que, ainda que essa ideia não seja respaldada por Rawls em sua formulação, o atrelamento que faz do racional ao razoável e a defesa de princípios definidos de forma racional e consensual,

[...] pode reforçar uma tendência, já muito presente no liberalismo, de transformar problemas políticos em questões administrativas e técnicas, o que é consistente com as teorias de conservadores como Niklas Luhmann, que aspiram restringir o campo das decisões democráticas, colocando cada vez mais áreas sob o controle de especialistas supostamente neutros (MOUFFE, 1999, p. 74, tradução livre).

Mouffe (1999), ainda destaca que as contribuições de Rawls trazem uma série de questionamentos necessários:

O grande mérito de Rawls consiste em insistir em que nas sociedades democráticas modernas, naquelas em que já não há um bem comum

único e substancial, se não o que é central é o pluralismo, a concepção de política da justiça não pode derivar de uma concepção religiosa, moral ou política particular de uma vida boa (MOUFFE, 1999, p. 83, tradução livre).

Na análise feita por Tavares e Cunha (2015, p. 170):

Está claro, portanto, que a concepção política de justiça exige que os cidadãos busquem um consenso geral, que seja independente de suas visões particulares a respeito de assuntos que são de interesse fundamentalmente comum, como os relacionados à justiça básica e aos valores constitucionais. Rawls entende que isso é possível quando os cidadãos estão imbuídos de uma razão pública. A principal exigência desta razão pública é que as convicções filosóficas e religiosas dos indivíduos sejam deixadas de lado no momento da deliberação. Assim, o que a razão pública determina é que a deliberação sobre elementos constitucionais essenciais e questões básicas de justiça envolva apenas crenças gerais e formas de argumentação aceitas pelo senso comum, não sendo permitido apelar para doutrinas religiosas ou filosóficas

O sentido de político que permeia tal concepção se reduz a um processo racional em que são eclipsados os conflitos, antagonismos, relações de poder, no dizer de Rawls, há que se “*anular os efeitos das contingências específicas*”, num entendimento do social como uma multiplicidade de interesses que podem ser regulados também racionalmente por instâncias superiores de decisão, na possibilidade de se alcançar um acordo final, um fechamento definitivo.

Mouffe (1999) critica tal perspectiva, que afirma ser uma ideia de justiça sem o político, que se expressa na lógica de que a justiça não se vê afetada pelo pluralismo, uma vez que se dá com base na eleição racional de princípios consensuais, tomados como fundamentos, esvaziando as lutas políticas pela significação, pela defesa ou refutação de múltiplas e diferentes perspectivas.

A própria noção de liberdade como prioridade se assenta na ideia de igualdade. Assim, a igualdade, a partir dos princípios da justiça, se expressa na atribuição de direitos iguais a todos; a igualdade é a justiça como regularidade, ou seja, a igualdade é procedimental, uma igualdade não afetada pelas diferenças.

A discussão que sobrepõe igualdade e equidade necessariamente não implica na construção de caminhos para a justiça social dado que essa se daria no terreno do indecível, onde a norma precisa ser lida para além da sua aplicabilidade. Contudo, é a questão da igualdade em sua relação com a liberdade

que é o foco das críticas mais contundentes desenvolvida por Mouffe acerca da concepção de justiça de Rawls, a que percebemos se evidenciar na análise das políticas curriculares nacionais postas em foco.

Para Rawls, a definição de princípios de justiça que se dariam assentados em fundamentos racionais que, articulados ao que o autor chama de razoável, recorrem a dimensão moral num enfoque deontológico considerado superior, permitem regular igualdade e liberdade a partir de princípios gerais acordados como Mouffe (1999, p. 75) descreve em sua análise crítica:

para Rawls, essas regras têm caráter moral, de modo que sua concepção não é puramente instrumental; é preciso por limites morais na busca por interesses próprios. Mas entre o razoável e o racional não há espaço para nada político propriamente dito, cuja natureza poderíamos estabelecer de maneira independente da moral ou da economia.

Com Laclau é possível discutir os usos da igualdade. Sobre igualdade o autor a põe em relação a diferença, ressaltando que a igualdade pressupõe que somos equivalentes em alguns aspectos, mas não em todos porque aí se trataria de identidade e não igualdade, chamando atenção que “a igualdade no campo político é um tipo de discurso que intenta expressar as diferenças; é, se queres, uma maneira de organiza-las. [...] Isto significa que, dependendo das circunstâncias, a igualdade pode conduzir ao reforço ou debilitação das diferenças.” (LACLAU; BUTLER, 2008, p. 408, tradução livre).

Sendo assim, a busca da igualdade não se dá ao estabelecer como campo oposto a ela a diferença, mas, ao contrário, se dá na negociação **com** a diferença. Isso também não implica uma postura relativista aditiva que poderia ser vista como possibilidade de refutação de alguma exclusão. Como o próprio autor adverte, a inclusão de todas as possibilidades excluídas seria impossível uma vez que o social se constrói nas decisões tomadas num terreno indecível, sem critérios estabelecidos aprioristicamente, mas no lócus mesmo da multiplicidade de lutas políticas. Diante disso, é possível discutir como a sobreposição igualdade e equidade esvazia as lutas políticas pela significação. Laclau e Butler (2008), onde Butler em diálogo com Laclau, chama atenção para a discussão acerca da igualdade como campo aberto a articulações, uma vez que a igualdade serviria a propósitos antidemocráticos se pudéssemos definir de antemão quem poderia ou não reclamar igualdade; salienta ainda que a elaboração de princípios radicalmente livres de contexto responde a intenção de integrar o contexto ao princípio de modo que estes já não são legíveis.

A significação de liberdade e igualdade na teoria de Rawls de justiça como equidade se expressa também naquilo que Mouffe destaca como a prioridade de uma política assentada no direito. A partir dos princípios políticos de liberdade e igualdade, a posse de direitos caracteriza a lógica distributiva da justiça – trata-se de direitos iguais a todos, a garantia de direitos assevera a liberdade já que se tratam de direitos individuais.

Na BNCC isso se articula com noção que aparece com mais força nas primeiras versões do documento, mas mantém-se na versão homologada: o direito de aprendizagem. Em estudos anteriores (Frangella, 2016; 2018), discuti como há o deslizamento da ideia de direito à educação e sua significação como um direito universal para direito de aprendizagem, mantendo-se uma lógica universal de direito que, atrelado à aprendizagem, impele para a normatização dos objetos de ensino e objetivos de aprendizagem. Nessa compreensão, garantir os direitos de aprendizagem é garantir equidade.

Todavia, não se trata de observar a presença da questão do direito, mas, como Bhabha (2001, p. 159), discutir o efeito de realidade e interpelação que ela produz. Na explicação do autor, “sob a falsa aparência do presente, o semântico parece prevalecer sobre o sintático, o significado sobre o significante”, num momento de transparência discursiva. Contudo, realiza um efeito de autoridade o inscrevendo numa dupla visão:

Deste ponto de vista, a transparência discursiva pode ser melhor entendida no sentido fotográfico, em que uma transparência é também um negativo, processo para visibilidade através das tecnologias de reversão, da ampliação, da iluminação, da edição e da projeção; ela não é um curso, mas um re-curso de luz. Essa conversão para luz é uma questão de provisão de visibilidade como capacidade, estratégia, agência (BHABHA, 2001, p. 160).

Mais que transparentes, são efeitos ambivalentes de articulações que realinham outras relações de poder e, para o exercício da autoridade, criam diferenciações, discriminações que produzem, com efeito, um exterior constitutivo que é recusado – a falta de qualidade, a crise na/da educação; recusa que evidencia o excesso e paradoxalmente engendra um processo de constituição de um referente unitário “essencial para preservar a autoridade como efeito mimético imediato”. (BHABHA, 2001, p. 162)

O referente unitário aqui vai se movendo nas articulações entre direito e objetivo, dotando o próprio direito subjetivo de um conteúdo objetivo, no caso,

o conhecimento. Seguindo a linha argumentativa de Bhabha (2001, p. 163), “o reconhecimento da autoridade requer uma legitimação de sua fonte, que deve ser imediatamente, evidente e consensual”. Em uma perspectiva assentada em Laclau, tal como argumentam Macedo (2013, 2015) e Lopes (2015a), um significativo vazio que opera como ponto nodal de articulação de um particular que se torna universal, que opera nesse efeito de produção de referente evidente e consensual, no caso em análise, a defesa em torno da qualidade da educação, que vai sendo preenchida hegemonicamente pela ideia de qualidade associada à provisão de conhecimento. Se a qualidade funciona com esse efeito catalizador, também opera de forma potente ao expulsar “o efeito de incerteza” acerca do próprio conhecimento.

No caso dos direitos à educação, em seu processo de deslocamento como direito de aprendizagem, esses passam a figurar nas políticas como direitos e objetivos de aprendizagem. Um e que é mais que aditivo, é articulador desse processo de produção de um referente. Tomando o Plano Nacional de Educação (2014) para análise, no detalhamento das metas elencadas e na indicação de estratégias delineadas para o alcance dessas, observa-se a ênfase nos direitos. Dourado (2016), na análise que faz do PNE, discute as metas 2 e 3, assinalando que as disputas giram em torno de concepções de BNCC, direito e qualidade que se assentam em diferentes perspectivas; no que tange a Meta 7, que chama de emblemática, destaca que essa está centrada em exames e índices. Numa articulação entre as diferentes perspectivas, é possível discutir a articulação das questões postas em destaque: direito-qualidade-exame num arranjo que articula – no deslocamento discursivo - o direito à aprendizagem com justiça como/com equidade. É a própria noção de equidade em sua percepção assentada numa lógica distributiva que infere sentidos à qualidade.

A leitura que faço alinha-se a que Macedo (2015) faz na análise do documento “Elementos conceituais” no processo de formulação dos direitos à aprendizagem:

Julgo que a retomada [mesmo que de forma sucinta] desses textos, explicita um dos sentidos em disputa na defesa das BNC e que teria levado às entidades da área a apostar na expressão “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. A fala de alguns acerca da necessidade de uma definição normativa desses direitos, para que os sujeitos possam exercer o seu direito subjetivo à educação [agora, de qualidade], é um outro indicativo. [...]

Entendo que esse é um dos sentidos que vem emergindo nas BNC e que deu origem ao conjunto de 12 direitos “capazes de garantir aos sujeitos”

(MACEDO, 2015, p. 8) seu direito à educação. [...] Se a educação, como prática de significação, produz subjetividades que “[...] se desenvolvem, se aperfeiçoam [...] participam, se expressam [...]”, imaginá-los como normatividade que vai garantir o direito subjetivo me parece um problema. Um dos aspectos que chama a atenção é que tais direitos são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são postulados como de todos e para todos. São, portanto, direitos individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática. Meu argumento aqui é que tal entendimento é efeito de um discurso político particular, no qual a igualdade se alicerça numa semelhança abstrata capaz de garanti-la. (MACEDO, 2015, p. 896).

A determinação dos direitos – de liberdade igual – é o caminho para justiça social, aqui curricular. Contudo, no diálogo com Derrida, retomo o argumento que venho defendendo, de que não há parâmetros absolutos de justiça; inferir sobre a significação de justiça implica numa dinâmica de politização do direito, desestabilizando-o em sua pretensão de fechamento total (Frangella, 2018), na complexa e ambivalente relação entre universalidade e particularidade, direito e justiça.

O que se observa na BNCC é como essas concepções são sobrepostas, como indica leitura feita por Cunha e Lopes (2017, p. 26):

Sob o nome BNCC, vem sendo projetado um conjunto de práticas pelas quais se dá a vinculação entre educação-conhecimento-equidade, parecendo tornar equivalentes as noções de democracia (democratização), direito e distribuição de conhecimentos como bens (objetos) a serem apropriados. Nos textos da política por nós investigados, tais termos são intercambiados, substituídos uns pelos outros de forma naturalizada. Questionando tais postulações, defendemos que o nome BNCC vem edificando a política de currículo num arrefecimento de discussões assinaladas pela pluralidade atinente à educação.

Assim, a partir da problematização da noção de justiça que observo aderente e informando os objetivos de equidade e igualdade que vão sendo delineados na BNCC, numa formação discursiva que, na sobreposição de liberdade igual, se consubstancia nos direitos de aprendizagem. A concretização dos direitos são indicativos da justiça como equidade e tal como Rawls, há uma ênfase nos procedimentos que permitiria avaliar os resultados imparcialmente,

a partir apenas de princípios racionais livres das complicações do dia-a-dia. A racionalidade técnica imprime sua marca decisiva na definição desses princípios, que na BNCC pode ser lida no destaque dado a noção de competência.

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2018, p. 23).

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2018, p. 31).

A definição com clareza, precisão e explicitação estabelecem o terreno da igualdade equitativa alinhada ao procedimento também equitativo. Dessa forma, é possível pensar que nesse horizonte desenha-se um processo justo, justiça como equidade. A prioridade da liberdade se mantém, tendo como base a igualdade definida na normatização dos direitos; uma liberdade igual assentada em direitos que não ferem a liberdade individual sendo direitos individuais, mantendo a lógica de “um por todos e todos por um”.

Por outros sentidos de justiça ou das possibilidades de diferimento

A busca por uma educação democrática passa pela discussão necessária sobre justiça. Contudo, tal como venho apresentando nas análises e argumentação que desenvolvo a partir dessas, o sentido de justiça que vem informando as políticas curriculares se assenta na possibilidade de, com base em um pacto racional, superar os conflitos numa harmonia produzida por liberdades iguais. Com Bhabha (2001), interrogo essa operação de transformação de todos em um e argumento que isso impossibilita o diferimento. Ou seja, uma ideia de justiça que se dá sobre a lógica da igualdade que rechaça a diferença, desestabiliza e expõe a fragilidade do próprio sentido de racional que fundamenta a decisão,

que aí não é racional, mas arranjo contingencial, sem fundamento próprio. Que justiça é essa que só se expressa com o combate a diferença? Justiça como totalidade homogeneizante?

Mantendo a noção de justiça no horizonte, discuto-a partir de outras significações, alinhando-me às formulações de Mouffe (1999, 2015), justiça como pluralismo agonístico.

Tal noção rechaça a totalidade homogeneizante a partir da assunção de que o conflito, a indecidibilidade, a diferença fazem parte do jogo político, o caracterizam como político e, ainda que haja acordos que hegemonizem dadas perspectivas, esses não encerram o jogo político – tais hegemonias são sempre provisórias pois não suprimem o traço diferencial nem o estabelecem como inimigo a ser eliminado. Esse é um ponto basilar na teorização de Mouffe – a diferenciação entre antagonismo e agonismo: o antagonismo marca-se pela relação com o inimigo e o agonismo a relação com o adversário, considerado legítimo em sua diferença. O que há na proposição da autora é um tensionamento de uma perspectiva universal essencialista, para qual o que difere dessa é desvio a ser eliminado, e uma perspectiva que se assenta na possibilidade de diferentes significações serem postas em disputa, o que expõe a impossibilidade desse universal. A dimensão antagônica não é eliminada – ela é fundamental à política democrática, mobiliza a disputa entre adversários -, mas na acepção que Mouffe salienta, a tomada do outro como inimigo e a suposição de um consenso universal se contrapõe a concepção de democracia com a qual opera, marcada pela indeterminação.

A ideia de pluralismo põe em cena a indecidibilidade, a lógica do adversário e as significações, ainda que diferentes, também são legítimas; incide sobre a impossibilidade de determinação e fundamento – já que as significações que diferem não se tratam de erro/desvio, mas possibilidades – assim o que há é indeterminação e ainda que se remeta a uma universalidade, ela não é preenchida por uma significação final, mas se resignifica no jogo político, nas relações de poder e dissenso que constitui sua própria significação.

Nesse sentido, na busca por justiça assentada em outro paradigma, o que destaco é a crítica a ideia de racional razoável que observo como relacionada ao delineamento de aprendizagens essenciais, uma normatização calcada numa racionalidade científica, que neutra e livre das paixões e contingências cotidianas, se coloca como horizonte de razoabilidade – e que como tal invalida o que a ela se opõe.

Mouffe (2015, p. 120) articula a discussão acerca do pluralismo a concepção de política democrática que defende. Destaca ignorar a dimensão do político é reduzir a política a procedimentos neutros, nessa linha argumentativa, democracia exige consenso conflituoso, que a autora explica como “consenso

sobre valores ético-políticos de liberdade e igualdade para todos, e dissenso a respeito da interpretação desses valores”. Tal encaminhamento pode sugerir uma aproximação a teoria de justiça de Rawls, o que Mouffe percebe e adverte: enquanto para a Rawls a diferenciação entre reivindicações legítimas ou não se dá com base na racionalidade e moralidade, para Mouffe essa é sempre decisão política, sendo assim, sempre aberta a contestação. Assim, o investimento se dá numa democracia agonística que não prescinde de sua dimensão adversarial, como destaca a autora.

Lopes (2015) em texto que discute a difusão da ideia de normatividade no currículo, fala da ameaça de coisificação do currículo quando se antevê a possibilidade de definição prévia que restringe a luta política e elimina as articulações contingenciais. Assim, defende um currículo sem fundamentos, um vazio normativo que politiza a discussão ao abrir espaço para a contingência e indeterminação. Nos termos aqui discutidos pensar uma política curricular democrática exige por em suspenso as âncoras, *bases* normativas e garantias que ela oferece, com Butler (2018, p. 203), é possível pensar que “estar assim baseado é quase estar enterrado: significa recusar a alteridade, rejeitar a contestação, recusar aquele risco de autotransformação perpetuamente colocado pela vida democrática; é dar vazão ao impulso do conservadorismo.”

É a indeterminação condição democrática, que se dá a partir não na impossibilidade de diferimento que um procedimento racional impele, em seu estabelecimento como marco normativo, numa forte tendência homogeneizante. É a possibilidade de diferir que dota esse processo de um caráter político democrático. Aceno com a ideia, a partir de Lopes (2015b), de investimento radical, de que é a lógica agonística que se alinha a um sentido de justiça, uma vez que ao lidar com o outro como adversário, rege-se por uma perspectiva alteritária e indecível, que mantém aberta a disputa. Ainda sobre isso, na articulação com o até aqui discutido, seria a lógica agonística que permitiria também a defesa de direitos, não para fazer de muitos um, mas permitir que muitos sejam mais que muitos, diferentes: o direito à significação e a contestação.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC. *Base Nacional Comum Curricular* Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: jul/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. (Versão homologada). Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: jul. 2020.

BUTLER, Judith *et al.* *Debates feministas: um intercâmbio filosófico*. São Paulo: Editora UNESP digital, 2018.

CONNELL Raewyn. Just education. *Journal of Education Policy*, [s.l.], v. 27, n. 5, p. 681-683, 2012.

CUNHA, Érika Virgílio; LOPES, Alice Casimiro. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

DERRIDA, Jacques. *Força de lei – o fundamento místico da autoridade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

DUMAS, Alexandre. *Os três mosqueteiros*. Tradução de André Telles e Rodrigo Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Um Pacto curricular: Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa e o desenho de uma base comum. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, p. 69-89, 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Entre o comum e o singular; entre direito e justiça - problematizando políticas curriculares. *In: AGUIAR, Márcia Angela; MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto. (org.). Currículo, entre o comum e singular*. Recife: ANPAE, p. 320-338, 2018.

LACLAU, Ernesto; BUTLER, Judith. Los usos de la igualdad. *In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART Oliver (comp.) Laclau – Aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 405-423.

LIMA, Ilana; GANDIN, Luís Armando. Justiça social na educação: pressupostos e desdobramentos práticos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 929-941, set./dez. 2017.

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

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

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. *In: LOPES, Alice Casimiro, SISCAR, Marcos (org.) Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 83-115.

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

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MENDONÇA, Daniel de. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: LOPES, Alice; MENDONÇA, Daniel de (org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. SP: Annablume, 2015. p. 73-92.

MOUFFE, Chantal. *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralism, democracia radical*. Barcelona: Páidos, 1999.

MOUFFE, Chantal. *Sobre o político*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PLÁ, Sebastián. Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista colombiana de educación*, Bogotá, n. 71, p. 53-77, dec. 2016.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

RAWLS, John. *Uma teoria de Justiça*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Adriana; LEITE, Carlinda. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 18, n. 3, p. 836-856, set./dez. 2018.

SILVA, Matheus Teixeira da. A equidade aristotélica e a correção da lei. *Revista Brasileira de Filosofia do Direito*, Salvador, v. 4, n. 1, p. 40-57, jan./jun. 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-19, 2018.

TAVARES, Felipe Cavaliere; CUNHA, José Ricardo. O debate Mouffe x Rawls: do liberalismo igualitário à democracia radical. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*. São Leopoldo, RS, v. 7, n. 2, p.166-175, maio/ago. 2015.

Texto recebido em 03/08/2020.

Texto aprovado em 01/10/2020.