

## **Cidadania nas políticas de currículo da educação em ciências: conduta padrão, diferença e hospitalidade incondicional**

*Citizenship in science education curriculum policies: standard  
conduct, difference and unconditional hospitality*

*Ciudadanía en las políticas curriculares de la educación en las  
ciencias: conducta estándar, diferencia y hospitalidad incondicional*

Clívio Pimentel Júnior<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-7544-4496>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Sergipe – Brasil. E-mail: [clivio.pimentel@gmail.com](mailto:clivio.pimentel@gmail.com).

### **Resumo**

O propósito deste artigo é problematizar as configurações discursivas que entrelaçam as significações de participação social, de conhecimento científico e de exercício da cidadania na política padrão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focalizando a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias voltada ao Ensino Médio. Partindo de uma implicação epistemológica pós-estrutural discursiva, lança mão das meditações desconstrutivas de Derrida, sobretudo da noção filosófica de hospitalidade incondicional e seu comprometimento com a alteridade radical, para pensar as implicações curriculares do que pode significar a instituição de padrões de aprendizagem para o uso social do conhecimento científico na política da BNCC voltada à educação em ciências. Nesse itinerário, ao aprofundar a discussão sobre a diferença na teorização curricular, desenvolve o argumento de que a fixação pragmática da relação entre o conhecimento científico, a participação social, o exercício da cidadania e a consequente projeção de padrões comportamentais aos sujeitos conduz a pensar no gesto universalista em instituir conduta padrão por meio da aprendizagem escolar de ciências. Defende-se que a noção de hospitalidade incondicional, ao colocar a relação infinita com a alteridade inesperada e a abertura do currículo à diferença no centro do debate, possibilita, ao mesmo tempo, problematizar os limites da representação universalista da identidade cidadã na política de currículo da BNCC, como também pensar em uma política não determinista de currículo, de conhecimento e de participação social, provocando rachaduras nas operações discursivas que circunscrevem padrões sobre o que significa ser cidadão na educação em ciências.

**Palavras-chave:** Cidadania. Diferença. Educação em Ciências. Hospitalidade incondicional. Políticas de currículo.



### **Abstract**

*The purpose of this article is to problematize the discursive configurations that intertwine the meanings of social participation, scientific knowledge and the exercise of citizenship in the standard policy of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focusing on the area of Natural Sciences and its Technologies aimed at High school. Starting from a discursive post-structural epistemological implication, it makes use of Derrida's deconstructive meditations, above all the philosophical notion of unconditional hospitality and his commitment to radical alterity, to think about the curricular implications of the institution of learning standards for the social use of scientific knowledge in the BNCC policy aimed at science education. In this itinerary, by deepening the discussion about the difference in curricular theorizing, it develops the argument that the pragmatic fixation of the relationship between scientific knowledge, social participation, the exercise of citizenship, and the consequent projection of behavioral patterns to the subjects, leads to think of the universalist gesture of instituting standard conduct through school science learning. It is argued that the notion of unconditional hospitality, by placing the infinite relationship with unexpected alterity and the opening of the curriculum to difference at the center of the debate, makes it possible, at the same time, to problematize the limits of the universalist representation of citizen identity in curriculum policy of the BNCC, as well as thinking about a non deterministic curriculum, knowledge and social participation policy, causing cracks in the discursive operations that circumscribe standards about what it means to be a citizen in science education.*

**Keywords:** *Citizenship. Difference. Science education. Unconditional hospitality. Curriculum policies.*

### **Resumen**

*El propósito de este artículo es problematizar las configuraciones discursivas que entrelazan los significados de la participación social, el conocimiento científico y el ejercicio de la ciudadanía en la política estándar de la Base Curricular Comum Nacional (BNCC), centrándose en el área de Ciencias Naturales y sus Tecnologías dirigidas al bachillerato. Partiendo de una implicación epistemológica posestructural discursiva, se vale de las meditaciones deconstructivas de Derrida, sobre todo de la noción filosófica de la hospitalidad incondicional y su compromiso con la alteridad radical, para pensar las implicaciones curriculares de lo que puede significar la institución de los estándares de aprendizaje para el uso social del conocimiento científico en la política de la BNCC dirigida a la enseñanza de las ciencias. En este itinerario, al profundizar la discusión sobre la diferencia en la teorización curricular, desarrolla el argumento de que la fijación pragmática de la relación entre el conocimiento científico, la participación social, el ejercicio de la ciudadanía y la consecuente proyección de patrones de conducta a los sujetos lleva a pensar en el gesto universalista de instituir conducta estándar a través del aprendizaje escolar de las ciencias. Se argumenta que la noción de hospitalidad incondicional, al colocar en el centro del debate la relación infinita con la alteridad inesperada y la apertura del currículo a la diferencia, permite, al mismo tiempo, problematizar los límites de la representación universalista de identidad ciudadana en la política curricular de la BNCC, así como pensar en una política no determinista de currículum, de conocimiento y de participación social, provocando fisuras en las operaciones discursivas que circunscriben estándares sobre lo que significa ser ciudadano en la enseñanza de las ciencias.*

**Palabras clave:** *Ciudadanía. Diferencia. Enseñanza de las Ciencias. Hospitalidad incondicional. Políticas curriculares.*

## 1 Introdução

O propósito deste trabalho é problematizar a construção discursiva da identidade cidadã na política de currículo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) voltada à educação em Ciências para o Ensino Médio, desde uma abordagem discursiva pós-estrutural, focalizando a relação entre o uso social do conhecimento científico, o exercício da cidadania e a participação social expressos na área de conhecimento das Ciências da Natureza (CNs). Este texto faz parte dos esforços teóricos empreendidos no projeto de pesquisa “Complicar o Universal e o Advento do Outro: cidadanias por vir, diferença e políticas de Currículo voltadas à educação em ciências”, desenvolvido sob minha coordenação.

Trabalhos que pautam a cidadania em gesto desconstrutivo são variados e sinalizam ao movimento amplo de questionamento aos discursos que hegemonizam sentidos universalistas que tendem a apagar a diferença na discussão curricular (Lopes; Macedo, 2011; Biesta, 2013; Costa, 2021; Castillo Trittini; Dias, 2022; Burbules, 2023). Trata-se de trabalhos que abrem distintas perspectivas para pensarmos na impossibilidade de fixação, via currículo, de uma identificação política última, perene e antecipada, ao sujeito, precipitada pelo currículo, ao tentar estar no lugar do outro. Comprometidas com a diferença no questionamento aos universalismos, as perspectivas pós-estruturalistas assumidas nos trabalhos equivalem a “dizer que a ideia inteira de representar a realidade por meio da linguagem e, portanto, de descobrir um contexto único para todas as vidas humanas, devia ser abandonada” (Rorty, 2007, p. 63). Ou seja, problematizam o campo de verdades pressupostas que as políticas julgam ter sobre as escolas, os sujeitos e as experiências escolares, fundadas em uma suposta transparência da linguagem, como se fossem entidades dadas e absolutamente inteligíveis, como se houvesse um contexto único por trás de toda contingência das vidas particulares.

Ao problematizarem essas verdades pressupostas nas políticas, tais estudos contribuem para aguçar nossa percepção para as contingências e as relações de poder<sup>1</sup> que estruturam as identidades nas políticas de determinada maneira, subsidiando o trabalho crítico-desconstrutivo desenvolvido em torno do questionamento da capacidade expansiva desses discursos em criar padrões aos modos de vida dos sujeitos em seu estar no mundo. Em outras palavras, aguçam nossa percepção para o entendimento de que as políticas de currículo produzem, discursiva e

---

<sup>1</sup> Nos estudos pós-estruturalistas que venho realizando, trabalho em acordo com uma concepção não fundacional de poder (Laclau; Mouffe, 2015), entendendo-o como ontologicamente estruturante nas relações sociais, de maneira que não podemos erradicá-lo. Isso não significa, no entanto, recusar as concentrações parciais de poder constitutivas dos movimentos de hegemonização e articulação política.

inevitavelmente, aquilo que alegam meramente representar, sejam as identidades dos sujeitos, as culturas e os interesses juvenis, a contextualização e a relevância das aprendizagens para a vida, as utilidades e finalidades sociais, entre outros aspectos.

Este trabalho, inserido nesse fluxo de produções no campo do currículo, busca aprofundar a discussão sobre a diferença na teorização curricular, tentando conferir uma “virtude pós-desconstrutiva” (Derrida; Roudinesco 2004) ao nome cidadania, em sua relação com o conhecimento científico e a ação social, na política de currículo. Trata-se, em alguma medida, de um gesto interessado em tentar fazer a configuração discursiva da ideia de cidadania, posta para a educação em ciências na BNCC, deslocar-se “até ao ponto de sua não-pertinência, de seu esgotamento, de sua clausura” (Derrida, 2001, p. 13). Nessa chave de leitura, o ponto não é debater supostos elementos constitutivos da cidadania, preencher o nome com características essenciais para o seu exercício, em detrimento de outros, presentes/ausentes nas políticas investigadas. Diferentemente, os esforços dirigem-se à investigação das formas pelas quais as configurações discursivas postas nas políticas relativas à cidadania produzem e prescrevem universalismos sobre seu exercício, circunscrevendo modos restritivos de conferir reconhecimento, desconsiderando, com isso, as diferenças sociais e os modos como elas comprometem uma desejada igualdade política entre todos.

Apoiado também no gesto desconstrutivo posto na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), isso significa provocar os discursos da BNCC pensando-os a partir de um certo exterior constitutivo, daquilo que essa construção/representação discursiva sobre cidadania precisou reprimir e excluir para firmar-se como tal, sendo alçada à hegemonia na política curricular. Nesse enquadramento, algumas perguntas me acompanham: o que a representação discursiva da identidade cidadã na política da BNCC, voltada à educação em ciências, torna inteligível e, ao mesmo tempo, ininteligível em relação ao valor formativo da ciência e do conhecimento científico na escola? Ao representar a identidade cidadã a partir de padrões de aprendizagem traduzidos em formas de aplicação de conhecimentos científicos na vida social, o que é priorizado e o que fica de fora? Assim, ao caminhar entre essas perguntas, sem a pretensão de esgotá-las, a virtude pós-desconstrutiva à qual me refiro traduz-se em convite ao pensamento, a tentar caminhar no limite, enfraquecendo as fronteiras dos discursos, sinalizando ao compromisso com o diferir, tentando fomentar abertura à chegada de significações outras no que diz respeito às subjetividades políticas e ao valor formativo da educação em ciências nas políticas de currículo.

De certa maneira, este trabalho envolve-se e é envolvido também pela problemática do sujeito nas discussões em Educação, nuançando-a de uma específica maneira a partir dos referenciais com os quais tenho dialogado nas pesquisas. Em termos gerais, entendo que tais referenciais se inserem em fluxos de pensamentos que tendem a pensar o sujeito como uma rede de traços e vestígios, um efeito da diferença (Derrida, 2001), uma trama de contingências (Rorty, 2007), invadido e inaugurado pelo outro (Butler, 2015), remetendo-o a uma condição limitada, do ponto de vista da transparência de um si-mesmo para si mesmo, como também a uma abertura para o diferir, subjetivações relacionais sempre em andamento. Perspectivas que afirmam que “o sujeito, e sobretudo o sujeito consciente e falante, depende do sistema de diferenças e do movimento da *différance*, que ele não está presente – e sobretudo não está presente a si – antes da *différance*, que ele só se constitui ao se dividir, ao se espaçar, [...], ao diferir” (Derrida, 2001, p. 35). Ou seja, estudos que abalam a metafísica da presença em torno da ideia de uma subjetividade política redentora ao sujeito, portadora da consciência, da autorreferência, do esclarecimento e da autonomia, seja por quaisquer registros, incluindo aí o epistemológico relativo ao conhecimento científico.

Nessa compreensão, o sujeito não é mais pensado como um soberano no uso da razão e da tomada de decisão no social, bem como sua responsabilidade não corresponde mais, necessariamente, à previsão racional-consequencialista do efeito da sua ação sobre o outro e o mundo, “aquilo cuja origem pode ser atribuída a nossas intenções, nossos feitos” (Butler, 2015, p. 117). Diferentemente, a responsabilidade passa a ser pensada como constituída na relação com o outro, desde o início, em interdependência mútua entre redes sociais viáveis e infraestruturas, de maneira que não se pode controlá-la e isolá-la a um si-mesmo independente, a um suposto exercício individualizador de liberdade soberana do sujeito da razão (Butler, 2015). Esses autores remetem-nos, ainda, a uma formação relacional do sujeito e da subjetividade política que coloca a alteridade e a diferença no centro do debate (Derrida, 2001; Butler, 2015; Laclau; Mouffe, 2015), despossuindo-o de uma ilusória autonomia isolada e pensada, necessariamente, como poder de ação. Ao partir de tais envolvimentos e ao abrir mão da representação de um sujeito centrado, autônomo, senhor de si, este trabalho interessa-se, portanto, em discutir as implicações de tais meditações sobre a ideia de cidadania presente nas políticas de currículo da educação em ciências.

Na conjunção desses aspectos teóricos, buscarei, neste texto, pensar os problemas discursivos relativos aos limites da representação da identidade cidadã na política da BNCC e

como tal enquadramento pressupõe tipos determinados de sujeitos educados em ciências, margeando tal construto e problematizando suas demarcações etnocêntricas universalistas. A partir da ideia de hospitalidade incondicional de Derrida, entre outros entre os quais caminho, o movimento teórico passará pela defesa do argumento de que a representação discursiva do sujeito cidadão cientificamente educado da BNCC pode não corresponder aos modos de vida, supostamente inteligíveis à política, aos quais busca referir-se na afirmação de um futuro da identidade política do outro, o que exige sua abertura para o acolhimento ético do inesperado que pode chegar (Derrida, 2003). Ao lado disso, ao problematizar justamente o “diferencial de poder existente que distingue entre os sujeitos que serão elegíveis para o reconhecimento e os que não serão” (Butler, 2017, p. 199) por meio da configuração discursiva da identidade cidadã, o argumento desenvolvido provoca a pensar na abertura da representação política da cidadania, com a ciência e o uso social do conhecimento científico, as diferenças sociais, o todo outro, o imprevisível no currículo, fomentando um gesto mais comprometido com a diferença na política curricular.

Para tanto, em termos teórico-metodológicos, este trabalho persegue os gestos estratégicos das abordagens pós-estruturalistas nas pesquisas em educação, por meio das quais operam-se explicitações textuais interpretativas analíticas, ao modo de análises discursivas, mobilizando noções, conceitos e categorias filosóficas na apreciação dos textos nas políticas de currículo (Oliveira, 2018). Trata-se, nesse sentido, de uma abordagem discursiva interpretativa implicada na problematização de pressupostos, fundamentações, conexões argumentativas, estabelecimento de relações de causalidade, entre outros gestos significativos envolvidos na produção de discursos educativos e de currículo, buscando discutir, com densidade, suas implicações formativas, sobretudo a diferença.

A meu ver, as análises discursivas feitas nesse ambiente epistemológico não buscam operar sistematizações categóricas de pré-indicadores, indicadores, núcleos de significação, unidades de análise, entre outras tecnologias de depuração e desembaraço de significações dos textos visando “a taxonomia saturante dos seus temas, de seu significado, de seu querer-dizer”<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A partir de Derrida (2001), tenho considerado pouco produtivo investir em estratégias analíticas e técnicas de produção de informações em pesquisa que isolam e depuram textos em unidades de análise de significação temática. A decisão de abrir mão de condensações temáticas persegue uma preocupação ética com a diferença na condução teórico-metodológica do trabalho relativa à consideração da polissemia e do politematismo inerentes a qualquer texto e à sua infinitude semântica, evitando delinear margens limítrofes aos sentidos dos textos. Ao mesmo tempo, isso significa dizer que, ao referir-me aos textos das políticas curriculares investigadas, produzo interpretações com eles no jogo político em torno da defesa dos argumentos que apresento, não remetendo, portanto, a significação unívoca alguma, dada e realmente presente, no material empírico mobilizado.

(Derrida, 2001, p. 52). Diferentemente, em uma abordagem interpretativa ampla do material empírico, referenciada nas meditações pedagógicas, políticas, sociológicas e filosóficas debatidas, tenho operado com as perspectivas aqui trabalhadas buscando analisar os discursos dos textos em suas especificidades, focalizando, neste caso, os atos de poder envolvidos na demarcação da representação política da cidadania para a educação em ciências e seus efeitos na diferença, na BNCC.<sup>3</sup> Do ponto de vista analítico, isso significa aguçar o olhar para os termos do debate e as maneiras pelas quais os discursos na política de currículo criam condicionalidades para definir as figuras consideradas para o reconhecimento cidadão, produzindo, ao mesmo tempo, a fronteira e a exclusão.

A organização do trabalho foi feita da seguinte forma: inicialmente, apresento antecedentes teóricos com os quais venho trabalhando em minhas pesquisas e desenvolvo uma interpretação sobre o pensamento derridiano acerca da noção de hospitalidade incondicional nesse contexto, explorando suas implicações para pensar a diferença nos currículos, aprofundando o debate sobre a interface currículo-diferença; em seguida, abordo o texto curricular da BNCC das CNs, trazendo ao debate aspectos relativos ao valor social e formativo do conhecimento científico para a participação social e a cidadania na educação em ciências, discutindo as implicações de tal representação no currículo e na diferença, na instituição de conduta padrão; por fim, ao ponderar sobre os efeitos excludentes de poder envolvidos na instituição de padrões universais de competências e comportamentos para o uso social do conhecimento científico, concluo defendendo que a hospitalidade incondicional permite afrouxar os limites etnocêntricos envolvidos na demarcação do que significa ser cidadão na educação em ciências, fomentando pensar uma noção não determinista e não prescritiva de cidadania por vir na política de currículo.

## **2 Antecedentes, contextualização teórica, hospitalidade e currículo**

Nos últimos anos, uma problemática que tem transitado em meus escritos na pesquisa em Educação é sobre as operações de poder que produzem políticas de identidade em

---

<sup>3</sup> Abrir mão de condensações temáticas nas análises dos textos não significa afirmar um tanto faz no processo analítico, um ler sem critério. Significa afirmar que a escolha do foco de análise é sustentada pela própria problemática do texto e, neste caso, envolve a representação política da cidadania na política de currículo da BNCC, o modo como ela é discursivamente configurada em termos de condições ao sujeito escolar. Nesse caso, tais aspectos delinearam o foco de análise nas finalidades educacionais e formativas postas ao alcance do construto discursivo cidadania nos textos analisados, as condições para se oferecer reconhecimento ao outro como cidadão e suas implicações na diferença.

textualidades curriculares variadas, seja para definir a identidade de organização do próprio currículo, seja para definir um perfil de saída e a identidade do sujeito escolar, seja para definir finalidades educacionais formativas mais amplas, entre outras (Pimentel-Júnior, 2020). Com o interesse e o aprofundamento nas leituras e discussões pós-estruturalistas sobre a linguagem, o sujeito, a identidade, o currículo, a diferença e o conhecimento, sobretudo pela teoria do discurso e teorias curriculares (Lopes; Macedo, 2011; Laclau; Mouffe, 2015), essa problemática tornou-se incontornável: as leituras enquadram e produzem essa específica maneira de falar, teorizar e investigar as políticas curriculares com as quais tenho me detido nos últimos anos, primando pelo questionamento a tais operações de poder, sobretudo no que diz respeito aos seus efeitos na diferença. Nesse contexto teórico, a ideia de um sujeito centrado não passa incólume pelos questionamentos acerca dos universalismos e dos fundamentos que buscam fixar uma específica representação de identidade e a tentativa de definir como o ser *deve* estar no mundo após a vivência escolar.

Por meio da teoria do discurso (Laclau; Mouffe, 2015), tenho acompanhado a concepção da política curricular como um espaço aberto hiperpolítico, de constante disputa discursiva pela significação dos currículos e dos processos educativos (Lopes, 2015a; Lopes, 2015b). Trata-se de um modo não racionalista de pensar a política, marcado pela ausência de garantias acerca dos rumos da própria luta política, bem como de um centro definidor capaz de orientar a todos em uma dada direção, a um espaço estrutural fixo, um horizonte educacional e curricular tranquilizador. Por meio da teoria do discurso, tenho pensado a política como movimentos de hegemonização de sentidos articulados, contingencialmente, em torno de específicas maneiras de conceber currículos, mostrando seu caráter provisório, sempre contestável, e, sobretudo, jamais fundamentado de vez por todas (Pimentel-Júnior, 2022).

Já com os estudos culturais e filosóficos de Butler (2015), Bhabha (2013), entre outros, tem sido possível avançar em uma teorização da política que problematiza a homogeneização cultural que, invariavelmente, sustenta quaisquer construtos identitários universalistas, bem como as relações expansivas de poder de tais discursos e suas capacidades de produzirem inexistências, isto é, vidas irreconhecíveis à norma. Os autores têm contribuído para compreender que apostar em concepções substanciais e universalistas de sujeito e identidade em educação reúne um conjunto de atos de poder, comumente etnocêntricos, que produzem apagamentos, ou seja, rechaçam a diferença e os tantos e incalculáveis “mundos da vida que não se ajustam às categorias disponíveis de sujeito” (Butler, 2017, p. 199). Em teorização

combinada com a teoria do discurso, tenho mobilizado tais meditações culturais e filosóficas no debate sobre os termos mediante os quais a cidadania é conferida na política de currículo, buscando problematizar as representações políticas e suas condicionalidades sustentadas por universais baseados na razão, no conhecimento, na aprendizagem, na conduta social do sujeito, entre outros; um movimento eticamente comprometido com o expandir da diferença no currículo, buscando abrir as relações educativas ao sem horizonte da formação.

Por esses estudos, tem sido viável articular uma rede teórica e conceitual ampla capaz de fomentar a problematização dos fundamentos e da teleologia que buscam fixar, entre outros, finalidades e projetos identitários nas políticas de currículo. Entre esses questionamentos, para este trabalho, interessa dar destaque à ideia de que tais estudos credenciam pensar que: (i) o sujeito não está imediatamente presente em sua tomada de decisão, ou seja, a ação não livra o sujeito de suas formações cindidas, opacas, e das normatividades em suas condutas; (ii) o sujeito não está plenamente representado, de modo transparente ao outro, na ação, sendo impossível captar e fixar sua forma política por meio da ação; (iii) tampouco o sujeito é transparente ao conhecimento e vice versa, de modo que dele receba o sentido de sua ação social, seu conteúdo, seu valor, seu destino; (iv) por fim, o sujeito pode ser concebido como uma construção relacional inaugurada pelo outro desde o início, marcada (não definida) pelos contingentes processos de precipitação e subjetivação política, de diferenciação de si, de modo que uma suposta fixação de conduta torna-se uma ilusão de estabilidade (Bhabha, 2013; Laclau; Mouffe, 2015; Butler, 2015; Pimentel-Júnior; Carvalho; Sá, 2017).

A entrada no referencial derridiano, no contexto desses estudos teóricos, tem permitido não apenas o aperfeiçoamento do entendimento das noções, conceitos e categorias do pensamento discursivo pós-estrutural derridiano presentes nos escritos dos autores listados; tem permitido, também, o aprofundamento da teoria acerca da diferença na relação com o todo outro, a alteridade. A partir da discussão derridiana acerca da hospitalidade incondicional, da alteridade enquanto tal, é possível aprofundar o questionamento aos etnocentrismos e às operações de demarcação de identidade do sujeito baseadas em um suposto pertencimento próprio, bem como amplificar a responsabilidade e a abertura comprometida com a diferença e a alteridade. Segundo Derrida, a questão da hospitalidade pode ser colocada da seguinte maneira:

A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós?” Se ele já falasse a nossa língua, com tudo o que isso implica, se nós já compartilhássemos tudo o que se compartilha com uma língua, o estrangeiro continuaria sendo um estrangeiro e dir-se-ia, a propósito dele, em asilo e em hospitalidade? (Derrida, 2003, p. 15).

O que a questão da hospitalidade incondicional derridiana pode conduzir-nos a pensar em termos de currículo, diferença e escolarização? De início, em meus estudos, tenho tentado traduzir tais discussões em um cuidado ético com a diferença, a alteridade, com aquele outro que, a despeito da intencionalidade educativa, pode permanecer enquanto outro. Isso tem significado pensar em quão etnocêntrico e pouco educativo pode ser tentar definir a identidade do outro pelos fazeres educacionais e curriculares, abrindo uma perspectiva de negociação dos sentidos educacionais na relação com o outro. Ao lado disso, se entendemos por educação algo “mais do que a simples inserção do indivíduo numa ordem preexistente” (Biesta, 2013, p. 25), a noção de hospitalidade incondicional faz a ideia de uma política educacional curricular baseada em padrões de aprendizagem e competências sociais parecer, no mínimo, uma manifestação ética e cultural homogeneizante, totalitária.

A partir da noção de hospitalidade incondicional, é possível perguntar: qual o espaço para o outro permanecer outro se, sobre ele, projeta-se um conjunto de habilidades e competências dispostas em padrões de aprendizagem, tal como na BNCC? Qual o espaço para que algo aconteça diferentemente do esperado para que o outro advenha, para que possa chegar como outro, em um enquadramento de aprendizagens alinhadas e padronizadas? Se, como a noção derridiana possibilita pensar, a educação tem a ver com a manutenção da singularidade do outro, faz pouco sentido<sup>4</sup> uma política curricular desenhada em nível nacional, comprometida com uma agenda de padrões de aprendizagem. É nesse sentido que, com Ball, Maguire e Braun (2016), tenho insistido em realçar a dimensão homogeneizante da investida padrão na política da BNCC e seus efeitos aos currículos (Pimentel-Júnior, 2023). Nesta oportunidade, por extensão e analogia, proponho o termo conduta padrão para pensarmos os efeitos de poder envolvidos na projeção, em larga escala, de competências sobre as condutas dos sujeitos escolares e a restrição à diferença que tal empreitada implica.

---

<sup>4</sup> Pouco sentido a não ser pela racionalidade política de “tomar a sociedade e as pessoas legíveis e administráveis para governar, justificados nas sociedades liberais atuais com narrativas salvacionistas em nome da liberdade, autonomia, competitividade global econômica, e dos direitos inalienáveis dos seres humanos” (Popkewitz, 2023, p. 6).

Acredito que a noção de hospitalidade incondicional tem o potencial de colocar em debate as operações de instituição de fronteiras, as demarcações, enfim, todas e quaisquer operações de definição de unidade, entendidas enquanto empreitadas que condicionam e restringem a relação com a alteridade, o todo outro que pode chegar sem avisar (Pimentel-Júnior, 2024). A meu ver, a discussão da imprevisibilidade nesse referencial coloca, mais radicalmente, a relação com a alteridade em foco, indo além de perspectivas implicadas com a diferença que afirmam o não controle e a imprevisibilidade no currículo a partir de leis, caos, eventos e possibilidades<sup>5</sup> (Doll Jr., 1997). Na medida em que é o que advém que pode, ou não, fazer que algo possa parecer (in)adequado, a imprevisibilidade é relacional e depende de uma exposição não antecipável ao outro em meio aos esquemas de enquadramento e inteligibilidade regentes que orquestram relações e intercâmbios sociais.

Nesse sentido, em meus estudos, explorar o potencial e a extensão da hospitalidade incondicional, mobilizando-a na interpretação de políticas de currículo, tem suscitado um movimento de interrogar as maneiras pelas quais os discursos, ao definirem algo tido como essencial ao sujeito na formação escolarizada, configuram-no de determinada maneira, instituindo sua figura e fundando limites em torno dele, produzindo, no mesmo ato, as estrangeiridades, a invisibilidade do outro que não se adéqua ao essencial. Como pode o outro chegar diante de tal figura? Seria reconhecível aos dispositivos das políticas de currículo que regulam a identidade e aquilo que é considerado um sujeito competente, educado, escolarizado? Essas questões nos indicam que a ética da hospitalidade põe em evidência os limites das figuras hegemônicas de representação do outro nas políticas de currículo fundadas em parâmetros padronizados prescritivos de universalização e normatividade de conduta, uma vez que a alteridade radical, aquela que pode chegar sem avisar, é capaz de desajustar os termos do debate e os parâmetros definidos para o reconhecimento, fazendo-os terreno de disputa política (Derrida, 2003; Butler, 2017).

Penso que os efeitos<sup>6</sup> da meditação teórica derridiana sobre a ideia de cidadania podem ser tantos quanto as leituras transformativas e a imaginação criadora sejam capazes de inventar.

---

<sup>5</sup> Não vou detalhar a teoria pós-moderna de currículo oferecida por Doll Jr. (1997) inspirada, em alguma medida, nas mutações do pensamento filosófico, tecnológico e científico da matemática, da química e da biologia do século XX, as quais possibilitam ao autor propor metáforas processuais, abertas e transformativas de currículo. Faço o registro apenas para pontuar como o compromisso com a diferença figura em diferentes teorias curriculares.

<sup>6</sup> Uso o termo efeito remetendo a uma causa não direta, a um desdobramento não inexorável, óbvio e unívoco do pensamento derridiano sobre a ideia de cidadania. Remeto a uma “indeterminação ativa” (Derrida, 2001, p. 74), a uma proliferação criativa e disseminadora de desdobramentos, tomando de empréstimo e, ao mesmo tempo, não se reduzindo ao sentido posto no par causa/efeito; uma espécie de reflexo indecidível.

Em meus trabalhos, tais meditações têm inspirado, sobretudo, (i) o questionamento da demarcação e delineamento de fronteiras das maneiras de ser e existir com o conhecimento; (ii) a problematização do campo de verdades pressupostas sobre o outro, seus contextos, suas escolhas, suas vidas e a suposta transparência e inteligibilidade teórica e sociocultural que estruturam esse campo de verdades acerca do outro; (iii) a reivindicação de um olhar aguçado às contingências particulares de vida, aos não antecipáveis contextos singulares de vida, de modo que a alteridade, que é toda outra, não seja subsumida em uma antecipação etnocêntrica do mesmo; (iv) por fim, o conseqüente gesto ético de buscar, incessantemente, não antecipar, não condicionar, não falar pelo outro em nome do outro, enfim, deixar chegar aquele que advém e, inesperadamente, emerge<sup>7</sup> nas relações educativas. Esses aspectos fazem-nos reorientar a educação e o currículo à diferença, na medida em que tensiona a ideia de uma conversão do outro em um mesmo, a tentação e o desejo de “usar a educação para tornar as pessoas mais parecidas” (Burbules, 2012, p. 177).

Cotejar e fazer a leitura analítica da BNCC a partir das meditações pós-estruturais derridianas, que nos remetem a pensar a alteridade como o advir imprevisível do todo outro, podem provocar, defendo, abalos em todo o edifício linguístico do cálculo que estrutura, discursivamente, a representação política da identidade cidadã da educação científica nas CNs. Essas noções reivindicam um alargamento de fronteiras, um movimento incessante de avanço em direção à abertura, o deixar vir sem um horizonte predefinido ao outro, ao sujeito, ao envolvimento do sujeito com o conhecimento, à aplicabilidade do conhecimento no social, enfim, à cidadania. Neste trabalho, tais noções aguçaram a sensibilidade e a percepção analíticas para as operações de poder que envolvem a produção discursiva das condicionalidades na política padrão a respeito das maneiras pelas quais elas tentam definir e produzir “versões autorizadas da alteridade” (BHABHA, 2013) em relação à cidadania, conforme discuto a seguir.

### **3 BNCC, cidadania e educação em ciências**

A discussão da cidadania na história das políticas de currículo é complexa, com variados deslizamentos e articulações de sentidos, e envolve, em alguma medida, a própria história da educação em sentido amplo. A preocupação com a formação dos futuros cidadãos está presente

---

<sup>7</sup> Utilizo a ideia de emergir sem, evidentemente, prever garantia alguma de que uma alteridade irá advir e se apresentar nas relações educativas, o que seria mais uma tentativa de anunciar aquilo que se furta ao anúncio enquanto tal. Refiro-me aos enquadramentos que estabelecem a possibilidade dessa emergência (Butler, 2017).

em, praticamente, todos os marcos legais das políticas educacionais brasileiras, como desdobramento de sua previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e pode ser considerada a mais constante demanda social da escolarização.

No âmbito do Ensino Médio, seja tratando-a como finalidade maior da escolarização das pessoas para o convívio social democrático (Brasil, 2000), seja tratando-a como Tema Contemporâneo Transversal<sup>8</sup> (Brasil, 2018; Brasil, 2019), e/ou, ainda, hibridizando esses discursos, a pauta da cidadania apresenta-se como demanda permanente nas políticas de currículo, sendo historicamente reivindicada em diretrizes e outros marcos legais curriculares. A despeito da forma de inserção dessa pauta nas políticas de currículo, os sentidos atribuídos ao termo costumam sinalizar para a ideia de que a educação para a cidadania consiste na instrumentalização dos sujeitos com o conhecimento escolar, “preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade” (Brasil, 2010, p. 20).

Mais recentemente, no cenário brasileiro,<sup>9</sup> com a aprovação da agenda padrão de aprendizagem e currículo colocada pela BNCC, a representação política da cidadania passa a ser vinculada à identidade de um sujeito competente, tendo em vista a estruturação da política pela lógica de organização curricular baseada em competências. Nesse contexto político-discursivo, a cidadania torna-se vinculada às finalidades formativas lastreadas em padrões de aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos, uma vez que significadas como comuns e essenciais. Justiça e transformação social, humanização, preservação da natureza, alinhamento à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), igualdade educacional, mudanças no mundo do trabalho, competitividade no mercado e na economia global, interesses estudantis, entre outros aspectos discursivos mencionados, participam da configuração da cidadania na BNCC, traduzindo-se, pedagogicamente, em competências e habilidades que visam a “indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ [...]

---

<sup>8</sup> Não vou explorar, no âmbito deste texto, as nuances que envolvem a significação da cidadania, do conhecimento científico e da participação social nas diferentes textualidades políticas mencionadas. Ressalto apenas que tais nuances remetem a pensar as flutuações de sentidos em torno da articulação do nome cidadania, seja para reivindicar a importância de um determinado projeto de formação e organização curricular comum nacional, seja para reivindicar a importância de uma específica política de integração de conhecimentos no currículo.

<sup>9</sup> Destaco que a BNCC não é lida como texto original, puro, destacado de um cenário internacional mais amplo, tendo em vista a percepção dos fluxos, globais e em rede, de políticas curriculares entre países (Ball, 2014), incluindo aí a política baseada em competência e a rede de influências em torno da BNCC (Araújo; Lopes, 2023). Esses aspectos trazem maior complexidade na análise dos universalismos voltados à cidadania postos nos textos e nas reconfigurações tradutórias das políticas em escalas nacionais, o que não será foco desse texto.

e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (Brasil, 2018, p. 13).

Nesse sentido, a BNCC coloca-se como desempenhando um papel fundamental na definição das finalidades de formação cidadã dos sujeitos, “pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2018, p. 15). A agenda padrão define os aspectos entendidos como essenciais a todos no exercício e na formação da cidadania, sobre e a partir dos quais as singularidades dos sujeitos poderão vir a ser atendidas e a se desenvolver, a depender das particularidades de vida. Importa realçar que a agenda padrão da BNCC reconhece singularidades a serem atendidas na vida cívica, alçando-as ao espaço da diferença autorizada em meio ao comum padrão. Popkewitz (2023, p. 3) nos ajuda a entender esse aspecto do atendimento à diferença na lógica padrão no campo educacional ao considerar que “o raciocínio sobre os padrões incorpora uma comparabilidade que diferencia e distribui diferenças, que exclui e abjeta no esforço para incluir”. Ou seja, o padrão que aparece como meio de atendimento igualitário a todos paradoxalmente reconhece e produz versões autorizadas da diferença, produzindo a exclusão.

Os aspectos padrão de cidadania encontram-se associados a ideias de valores universais, supostamente comuns entre todos, acerca do que venha a ser justiça social, igualdade educacional, tomada de decisão responsável, participação social para resolução de problemas, inserção na economia e no mundo do trabalho em constante mudança, preservação natural, entre outros, pressupondo uma igualdade de crenças em torno dessas reivindicações, como se elas mesmas não fossem, já e sempre, politicamente disputadas. Em paralelo, pressupõe também uma inserção contextual comum a todos a partir da qual esse suposto compartilhamento de crenças e valores comuns deve guiar a aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades padronizadas.

O universalismo posto na representação da cidadania concebe, assim, uma igualdade política e contextual comum aos sujeitos sobre questões sociopolíticas e ambientais supostamente pacificadas entre todos, a partir das quais as definições das dez competências gerais e aprendizagens essenciais são propostas, condicionando e circunscrevendo, desde o

início da sua fundamentação pedagógica, o reconhecimento cidadão de tais aspectos.<sup>10</sup> Nesse sentido, ao instituir que todas as competências e habilidades projetadas sobre os sujeitos “representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino” (Brasil, 2018, p. 471), as políticas de cidadania e conduta do ser competente como produto final da etapa do EM transitam como universais independentes de contextos e idiossincrasias de vida, minimizando situações sociais, diversas e não antecipáveis, para que uma ação e conduta competente possam vir a ser viáveis e vivíveis. Há, portanto, desde o início, um entendimento da cidadania e da própria educação “como uma homogeneidade orientada a alcançar resultados iguais para todos, em uma leitura de democracia que desconsidera particularidades territoriais e culturais” (Castillo Trittini; Dias, 2022, p. 165).

No campo da Educação em Ciências, representado pela área de conhecimento das CNs, os aspectos universalistas adquirem outros elementos baseados na aposta de como os objetos de conhecimento científico poderão orientar as condutas e contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades dessa área de conhecimento. Assim como nas competências gerais, observa-se a incorporação de demandas globais nas competências específicas das CNs, alinhadas à agenda 2030 da ONU, sobretudo relativas aos compromissos internacionais para o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), com preponderante enfoque em comportamentos socioambientais responsáveis. Ao assumir esses aspectos, a área afirma que “questões globais e locais com as quais a Ciência e a Tecnologia estão envolvidas – como desmatamento, mudanças climáticas, energia nuclear e uso de transgênicos na agricultura – já passaram a incorporar as preocupações de muitos brasileiros” (Brasil, 2018, p. 547), reivindicando a pertinência das competências previamente definidas aos dias atuais, bem como a ampla contextualização nacional dos temas sociopolíticos citados.

A partir dos fundamentos sociopolíticos e pedagógicos eleitos e dos padrões de aprendizagem das CNs, cria-se a figura discursiva que representa politicamente o sujeito da escolarização da Educação em Ciências, marcada por características políticas diversas e por padrões comportamentais baseados no uso do conhecimento científico na resolução de problemas. Para a escrita deste texto, elenquei as características do perfil de saída dos sujeitos

---

<sup>10</sup> Pelo foco na Educação em Ciências, não vou explorar, no texto, o modo como cada uma das dez competências gerais postas na BNCC, a partir de tais supostos de igualdade, submete a produção do conhecimento escolar a aplicabilidades abstratas, interditando o ter lugar da alteridade na escola ao exigir dos sujeitos resoluções para problemas sociopolíticos supostamente compartilhados, por todos, da mesma maneira. Faço o registro tendo em vista que se trata de competências gerais para as quais as competências específicas das distintas áreas, incluindo as CNs, supostamente devem contribuir, estabelecendo um encadeamento na BNCC.

a partir daquilo que a BNCC apresenta como demanda de formação nas CNs no Quadro 1. Trata-se de demandas dispostas tanto no texto específico da área como nas próprias competências das CNs. Priorizei discursos que levam em conta aquilo que a BNCC explicita em termos de aprendizagem escolar das CNs, aludindo às expectativas da área sobre as finalidades sociais da escolarização acerca da participação social e da cidadania com o uso do conhecimento científico.

**Quadro 1** – Demandas cidadãs postas à formação do sujeito a partir da aprendizagem escolar das Ciências da Natureza na BNCC do EM.

<b>Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio</b>	
<b>Área: Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>	
<b>Competências e finalidades sociais com o uso do conhecimento científico</b>	Uso do conhecimento científico para “investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais” (Brasil, 2018, p. 548).
	Uso do conhecimento científico para “a aplicação de modelos com maior nível de abstração e que buscam explicar, analisar e prever os efeitos das interações e relações entre matéria e energia” (Brasil, 2018, p. 549).
	Uso do conhecimento científico para “que os estudantes analisem a complexidade dos processos relativos a origem e evolução da Vida (em particular dos seres humanos), do planeta, das estrelas e do Cosmos, bem como a dinâmica das suas interações, e a diversidade dos seres vivos e sua relação com o ambiente” (Brasil, 2018, p. 549).
	Uso do conhecimento científico para “a interpretação de fenômenos e problemas sociais” (Brasil, 2018, p. 550).
	Uso do conhecimento científico para “entender, avaliar, comunicar e divulgar o conhecimento científico, além de lhes permitir uma maior autonomia em discussões, analisando, argumentando e posicionando-se criticamente em relação a temas de ciência e tecnologia” (Brasil, 2018, p. 552).
	Uso do conhecimento científico para “Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global” (Brasil, 2018, p. 553).
	Uso do conhecimento científico para “Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis” (Brasil, 2018, p. 553).
	Uso do conhecimento científico para “Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)” (Brasil, 2018, p. 553).

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A partir dos trechos dispostos no quadro, é possível inferir que a BNCC, em seus discursos, competências e habilidades, instituem o sujeito da educação científica colocando-lhe, desde o início, a destinação do uso social dos conhecimentos científicos provenientes da aprendizagem em CN. A área de CN elenca diversos princípios epistemológicos, curriculares e didático-pedagógicos que compõem um arcabouço teórico-metodológico para o fomento à integração de conhecimentos e à aprendizagem das competências e da formação do cidadão letrado em ciências.

Um dos princípios de integração e de organização curricular e didático-pedagógica para a promoção das competências anteriormente listadas na conduta cidadã é o da contextualização. A área compromete-se com uma visão social, cultural e histórica da ciência e da tecnologia, demandando que a aprendizagem e o desenvolvimento das competências possam ir além de abordagens academicistas e propedêuticas baseadas exclusivamente em aspectos conceituais dos objetos de conhecimento, indo em direção à “aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde, entre outras” (Brasil, 2018, p. 549).

A área de CN alia os aspectos de aplicação e contextualização do conhecimento a formas de organização do trabalho didático-pedagógico baseado em situações-problema e em processos e práticas de investigação, apostando na ideia de que tais maneiras de organizar a ação docente em aulas possa integrar e “promover o protagonismo na aprendizagem e na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido” (Brasil, 2018, p. 551). Os esforços didático-pedagógicos por integração baseada em situações-problema e práticas de investigação almejam intensificar “o diálogo com o mundo real e as possibilidades de análises e de intervenções em contextos mais amplos e complexos” (Brasil, 2018, p. 551), visando à promoção de engajamento cidadão em tomadas de decisão e aplicação dos conhecimentos científicos na prática social.

Embora reconheça a importância das situações-problema, da investigação e da contextualização social, cultural e histórica da ciência, reivindicando a dimensão concreta das vidas dos sujeitos escolares para dar sentido explícito às aprendizagens das competências na prática social, a área de CN circunscreve e padroniza quais são os usos e comportamentos para os quais a aprendizagem deve direcionar-se em termos de participação social com a ciência. Também por essa via, os princípios de investigação e contextualização, que são dispositivos de

integração curricular por meio dos quais pode-se pensar a partir dos interesses e vivências das pessoas nos cotidianos escolares (Lopes; Macedo, 2011), tornam-se questionáveis, tendo em vista que a antecipação da aplicação opera desconsiderando condições de vida que favoreçam, ou não, o exercício da cidadania dessa determinada maneira, tornando-se potencialmente inviável às vidas vivíveis.

Por um lado, é possível conceber que os fundamentos pedagógicos que orientam a aplicação do conhecimento da área de CN no texto da política mesclam aspectos das teses democráticas e pragmáticas espalhadas na teoria da educação científica, em diversas vertentes que discutem a importância social da alfabetização científica para todos os cidadãos<sup>11</sup> (Cachapuz *et al.*, 2011). O texto faz referência, também, a aspectos que caracterizam os princípios de organização curricular e didático-pedagógica da abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), como da abordagem do Ensino Investigativo, para a educação científica. Ao incorporar esses aspectos, a área das CNs insere, no texto político, reivindicações de cidadania ao sujeito competente baseadas no exercício do pensamento crítico, visando à ação social para mudança das situações-problema citadas na BNCC, seja em escala local, regional e/ou global. Trata-se de um texto político com a flutuação de demandas complexas, disputadas em seu teor formativo, na configuração da subjetividade política coletiva da cidadania.

Por outro lado, mesmo que inserindo referências a abordagens da educação científica que reivindiquem a alfabetização científica de todo cidadão, com potencial crítico de ação para mudança social, o que, de certa forma, defendo, perfaz uma articulação política conflitiva com a própria ideia instrumental de competência, penso que o texto pouco desenvolve aspectos relativos às condições de vivência social para que uma determinada ação social venha a ser exercida pelo sujeito. Tal aspecto suscita um entendimento de que a disposição à participação social com o uso do conhecimento científico em condutas cívicas competentes depende apenas da condição de esclarecimento do sujeito com a aprendizagem de conhecimentos científicos, reatualizando uma concepção ontológica racionalista, individual e possessiva do sujeito e do conhecimento, insustentável em ambiente pós-estrutural (Butler, 2015; Pimentel-Júnior; Carvalho, 2017). O que essa interpretação deixa de lado é justamente a ideia de que agir

---

<sup>11</sup> Cachapuz *et al.* (2011) caracterizam os aspectos da alfabetização científica para todos os cidadãos, elencando três pontos principais: (i) utilização do conhecimento científico na vida diária; (ii) utilização do conhecimento científico em intervenção social com critério científico em decisões políticas; (iii) entendimento do significado da ciência na configuração social. Esses aspectos estão em acordo com as orientações internacionais da ONU e de outras políticas curriculares internacionais baseadas em padrões de aprendizagem como o National Science Curriculum Standards, que propõe, na área das ciências, um mesmo currículo básico para todos os estudantes.

socialmente requer não apenas conhecimento individual, “mas também redes de apoio social e incentivo, para que quando alguém faça perguntas difíceis e desafie ortodoxias, não esteja totalmente sozinho” (Burbules, 2023, p. 2).

Acompanho Burbules (2023) na defesa da tese de que não é apenas o caso de o conhecimento e o pensamento crítico serem condições da virtude cidadã democrática; “também é o caso que certas condições da democracia, adequadamente compreendidas, são necessárias para o desenvolvimento e exercício do pensamento crítico” (Burbules, 2023, p. 2) e da cidadania democrática com o conhecimento científico. Ou seja, é preciso pensar as condições relacionais sociais para a ação, e não apenas o conhecimento que leva o sujeito à ação, a metodologia que supostamente garante a aprendizagem e conduz o sujeito à ação e/ou o modo de o sujeito aplicar o conhecimento na ação propriamente dita.

Esses aspectos discursivos da cidadania nas CNs da BNCC sinalizam, defendendo, não apenas uma tentativa de redução do debate acerca da disposição ao exercício do pensamento crítico em condutas sociais cívicas, em situações reais, estritamente a individualidade do sujeito na aprendizagem padrão das competências e habilidades dispostas no texto, mas, também, a uma tentativa de redução da complexidade da participação social e do comprometimento e engajamento cidadãos às questões de princípios de organização didático-pedagógica do ensino das ciências, atualizando, nessa direção, a aposta em um universalismo metodológico baseado nos fundamentos da abordagem CTSA, do ensino investigativo, da contextualização e da aprendizagem baseada em situações-problema. Isso é, independente de contextos e situações reais de vida, ao serem implementadas as disposições didático-metodológicas em acordo com tais princípios, a aprendizagem prevista e o alcance, pelos sujeitos, das condutas padrão competentes esperadas pelas CNs estariam garantidos. Esses aspectos amplificam também os discursos de responsabilização docente pela aprendizagem escolar de ciências (Castillo Trittini; Dias, 2022), característica comum da retórica de padrões nas políticas de currículos (Ball; Maguire; Braun, 2016; Pinar, 2016).

Apesar de hibridizar discursos e demandas complexas do campo da educação científica, incluindo aí as virtudes do pensamento crítico das abordagens didático-pedagógicas mencionadas, defendo que, uma vez subsumidos a lógica das competências, o sujeito cientificamente educado, o cidadão, é dado apenas responder submetendo-se ao que as demandas identitárias de representação da cidadania e da participação social colocam em termos de aplicabilidade e pauta política de sua ação cotidiana. À representação da identidade

cidadã do sujeito corresponde um reconhecimento condicionado, isto é, *se* atrelado às aprendizagens e competências da política padrão, ao seu esquema prévio de inteligibilidade.

Em um enquadramento universalista baseado em competências padronizadas, o valor formativo da educação em ciências e da aprendizagem do conhecimento científico das CNs fica reduzido a um reconhecimento mecânico e condicionado, autorizado, com o sujeito necessitando identificar-se com padrões externos de conduta, como se as identificações e subjetivações políticas da juventude pudessem ser antecipadas e fixadas pelo currículo por meio da aprendizagem escolar do conhecimento científico. Nesse sentido, o próprio discurso da BNCC sobre o atendimento às culturas e aos interesses juvenis, em um mundo em constante mudança, fica reduzido e fixado, atado a uma determinada maneira de usar as aprendizagens das CNs na vida social para ser reconhecido como cidadão competente no mundo.

De modo ambivalente, o pressuposto de igualdade democrática que vale para sustentar a padronização da representação do sujeito competente e projetá-la a todos vale também para *de-limitar* e excluir tudo aquilo que, na vida social do sujeito e da educação em ciências, não condiz com tais projeções: as contingências e particularidades sociais que fazem que aspectos diferenciais da aprendizagem possam suscitar sentidos outros na educação escolar. Em outras palavras, o fundamento democrático que vale para sustentar a importância de aprendizagem igual a todos é o mesmo que, condicionando o reconhecimento a modos padronizados e prescritivos de conduta, fomenta o bloqueio de sentidos diferenciais que podem emergir com a aprendizagem escolar de ciências, excluindo, em última análise, “o lidar com o inesperado do próprio *servir da escola*” (Santos; Macedo, 2022, p. 5). Tal configuração discursiva *de-limita* a representação política da cidadania na educação em ciências, produzindo exclusão e desigualdade em sua capacidade de reconhecimento de ações e condutas outras do sujeito.

Nesse enquadramento das CNs na BNCC, entendo que a “construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas” (Butler, 2015, p. 19) por uma pressuposição de capacidade universal e única de ação tomada como fundamento para a produção de uma representação universalista de cidadania pelo uso competente do conhecimento científico. Tal representação, por sua vez, ao estabelecer as bases do fundamento para a configuração política da identidade cidadã dos sujeitos da educação em ciências, demarca o alcance e os critérios, *a priori*, do campo coberto pela representação, de modo que essa só pode se estender ao que pode ser reconhecido como sujeito educado em ciências. Essa investida na política de currículo,

defendo, representa uma ameaça à diferença e à hospitalidade das cidadanias por vir, visto que condiciona a representação de cidadania e do ser educado em ciências ao atendimento às qualificações utilitárias do conhecimento científico na vida social.

Não menos importante, é possível, ainda, questionar o campo de verdades pressupostas acerca dos contextos de vidas particulares dos sujeitos na educação em ciências. As políticas reivindicam padrões de aprendizagem e competências iguais a todos com base em um ilusório pressuposto de igualdade de condições contextuais, o que credencia prescrever condutas padronizadas comportamentais iguais, resultantes de uma específica maneira de aplicar conhecimento na vida social. Ao pressupor tal homogeneidade contextual, a política da área das CNs na BNCC nos conduz a pensar que as competências e habilidades endereçadas aos modos de vida dos sujeitos nas escolas são essenciais, teleológicas, as únicas metas de aprendizagem relevantes da educação em ciências. Tal pressuposição autoriza a política de currículo a tratar a formação cidadã como uma relação entre coisas dadas, supondo identidades prévias e definidas ao conhecimento, ao sujeito e ao contexto, separadas do processo de significação e construção nas escolas e nas vidas concretas.

A partir do referencial discursivo e derridiano, diferentemente, podemos conceber que se trata de uma operação universalista que atualiza uma concepção categórica e permanente de contexto, como também de vida, subjetivação e formação, já que trata as contingências e diferenças políticas como passíveis de serem fixadas, de uma vez por todas, pela aprendizagem de conhecimento científico e pelo uso social que se faz dele. Tampouco o conhecimento científico é visto como algo dado com identidade fixa *a priori*, assim como a relação entre o sujeito e o conhecimento científico como algo previsível e passível de controle por meio de projeção em comportamentos específicos.

Com base no referencial pós-estruturalista da diferença, “não existe qualquer sujeito que seja agente, autor e senhor da *différance*, um sujeito ao qual ela sobreviria, eventualmente e empiricamente” (Derrida, 2001, p. 34), mostrando que a “a relação com o presente, a referência a uma realidade presente, a um *ente*, são sempre *diferidas*” (Derrida, 2001, p. 35). São, portanto, o espaçamento e o diferir que impedem a presença fixa dos futuros contextos de vida e inserção social dos sujeitos nos currículos escolares, a interrupção diferencial que reivindica a alteridade e o movimento da diferença na construção de sentidos, pelos sujeitos, na escolarização e em seu estar no mundo. Diferentemente do gesto universalista e homogeneizante, defendo que é a diferença, e não os padrões de identidade cidadã fixa, que ocupa o centro do debate, colocando

a relevância incontornável do primado ético da hospitalidade incondicional como gesto de abertura ao outro que pode chegar, mantendo o entendimento de que, acerca da escola, “é impossível prescrever seu uso e, ainda mais, seu desuso. [...] A escola é devir e porvir” (Santos; Macedo, 2022, p. 14).

Defendo, portanto, que a fixação pragmática do valor formativo da educação em ciências em condutas competentes padronizadas nas CNs na BNCC acaba produzindo restrições ontológicas às maneiras de ser e estar no mundo com a escolarização, os currículos na educação em ciências e as contingências e particularidades de vida e formação, tentando instaurar condutas padrão aos sujeitos. Enquanto empreitada universalista, essa fixação implica o apagamento de maneiras outras de aparecer e ser cidadão em um espaço social complexo, manifestando um explícito gesto de exclusão da diferença, apesar de o texto tentar dizer o contrário ao referir-se a singularidades, mudanças globais, culturas e interesses juvenis, contextualização do conhecimento, protagonismo estudantil, entre outros.

## **4 Considerações finais: cidadanias por vir e cruzamento de fronteiras**

Como busquei argumentar ao longo do texto, as configurações discursivas da representação da cidadania nas CNs na BNCC apresentam efeitos *de-limitantes* variados ao apostarem em formas antecipadas e fixas de participação social e exercício da cidadania com o uso social do conhecimento científico, conduzindo a pensar na tentativa de instaurar conduta padrão mediante a aprendizagem escolar de ciências. Atualiza, defendo, um efeito restritivo de poder importante sobre a diferença e o diferir na política de currículo, na medida em que produz e elege figuras universalistas de cidadania para o reconhecimento, com base no uso do conhecimento científico para engajamento cívico e ação para a mudança, voltadas a fins sociais dados, vinculados a objetivos e diretrizes educacionais ligadas a organismos internacionais globais.

Na conjunção dos aspetos teóricos e analíticos discutidos, defendo que se trata de um gesto na política de currículo não apenas universalista e logocêntrico, de aposta em sujeitos da razão vivendo em condições de igualdade contextual politicamente pacificados sobre valores universais, mas, sobretudo, etnocêntrico, uma vez que restringe o reconhecimento às figuras competentes de cidadania, tal como preconizadas pela política, produzindo fronteiras de

exclusão e não pertencimento na educação em ciências. Em última análise, as cidadanias outras tornam-se potencialmente descartáveis no momento em que, ao olhar da norma que enquadra a cidadania competente em padrões de ação e aprendizagem, alguém experiencia a incapacidade de se adequar àquilo que é predeterminado como o sujeito educado em CN.

Diferentemente, partindo de Derrida (2001; 2003; 2004), tenho pensado ser estratégico apostar, no campo do currículo em sua interface com a educação em ciências, na ideia de uma cidadania por vir, uma cidadania que advém, uma hospitalidade incondicional curricular. Trata-se de um pensamento que evita a *de-limitação* da representação da identidade cidadã, na medida em que coloca a perspectiva da diferença e da alteridade radical, do todo outro, como termos constitutivos do debate, evitando etnocentrismos e a produção de versões substanciais e antecipadas da cidadania. Defendo que a vantagem dessas meditações filosóficas é permitir rasurar os anseios humanistas, etnocêntricos e logocêntricos no campo do currículo e da educação em ciências, desconstruindo a cidadania, o engajamento cívico e a ação social de condutas, competências, habilidades e pautas políticas universalistas.

Ao fazer isso, considerando-se que a cidadania, nessa chave discursiva, não se faz simplesmente presente em fundamentos e normas de como o outro deve ser para ser considerado cientificamente educado, amplifica-se o reconhecimento à diferença, abrindo a cidadania à alteridade, ao outro, às imprevisíveis subjetivações políticas. Interpretar a BNCC a partir das meditações derridianas, neste trabalho, fez da reflexão teórica sobre a cidadania nas CNs um movimento de provocar a linguagem padrão e utilitarista, bordejando as fronteiras da exclusão que ela produz, buscando alargar o círculo de condições para a oferta do reconhecimento e da hospitalidade ao outro por vir.

Com isso, não estou contestando, em absoluto, o caráter aplicado e do uso do conhecimento no espaço social para o exercício da cidadania. O relato desconstrutivo que busquei articular a partir das meditações derridianas oferece um caminho outro para se pensar a cidadania, não mais fixada em padrões prévios de aprendizagem, valores universais, problemas sociais a serem resolvidos e conhecimentos a serem traduzidos em ação pelo outro. Em outras palavras, oferece um caminho em que o foco da formação cidadã deixa de ser uma conformação do sujeito aos padrões de competência externos a ele mesmo, carregados de valores supostamente consensuais acerca dos aspectos sociopolíticos que os sustentam, voltados a uma sociedade que tampouco é transparente para a extração de suas necessidades imediatas, visando ao exercício cívico de atividades prontas e acabadas. Ao modo

desconstrutivo, o relato oferece um caminho que se volta à abertura ao que chega de forma imprevisível nas relações educativas contextualmente vivenciadas com o outro, deixando de fazer sentido a linguagem educacional cujas finalidades formativas estejam padronizadas, externas, prontas e fixadas, esperando para serem assumidas pelos sujeitos na aprendizagem.

Defendo que pautar os termos dos debates educacionais em torno da cidadania pelos princípios da hospitalidade incondicional e da cidadania por vir permite rachar as fronteiras e sacudir as certezas que embalam as prescrições curriculares à vida do outro na política de currículo, fazendo a linguagem sobre aprendizagem e conduta padronizada, bem como os esquemas de inteligibilidade restrita que tal agenda produz, parecerem esgotadas, impertinentes. Isso significa pensar a política de currículo da educação em ciências apelando para o deixar chegar inesperado da alteridade toda outra, da alteridade inútil, dar lugar ao não-cidadão, ao não-competente, ao sem-finalidade, apesar de toda prescrição curricular já aí instalada. Trata-se de um gesto ético-político nas relações educativas com o conhecimento científico em que se preserva um espaço em que se possa oferecer acolhimento ao outro.

O que as ideias de hospitalidade incondicional e cidadania por vir colocam em cena é o entendimento de que, ao circunscrever uma cidadania competente padrão, a área de CN da BNCC torna-se virtualmente intolerante, uma hospedeira hostil, àquele outro que não se enquadra às prescrições curriculares, convertendo-se em uma norma produtora de exclusões, inapta ao acolhimento do outro, do que advém de maneira não inteligível aos filtros de seleção e esquemas de inteligibilidade padrão dispostos em quadros de habilidades e competências dadas. Essas perspectivas apelam para a consideração de formas contextuais outras, não antecipáveis, de ser e exercer a cidadania com a educação e as ciências, de agir, de traduzir (ou não) o que quer que se aprenda em ação, de envolvimento (ou não) para a ação. Apelam, portanto, a maneiras relacionais não racionalistas de conceber a cidadania, não mais pensada como autossuficiência do sujeito comandada por teleologias padrão, mas como sendo constituída e reconstituída, incessantemente, nos imprevisíveis intercâmbios sociais.

## Referências

ARAÚJO, H. G.; LOPES, A. C. Redes políticas na educação brasileira: O caso da Base Nacional Comum Curricular. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 31, n. 122, p. 1-24, nov. 2023.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as Escolas Fazem as Políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

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

BIESTA, G. **Para Além da Aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez., Seção 1, p. 33-44, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010:** diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019.

BURBULES, N. C. Critical Thinking and the Conditions of Democracy. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 31, n. 104, p. 1-13, set. 2023.

BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. *In:* GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BUTLER, J. **Quadros de guerra:** quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CACHAPUZ, A. *et al.* **A Necessária Renovação do Ensino das Ciências.** São Paulo: Cortez, 2011.

CASTILLO TRITTINI, S. A.; DIAS, R. E. Coesão e Inclusão Social como Política no/do Chile para o Ensino de Ciências Naturais. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 164-177, dez. 2022.

COSTA, H. H. C. Pensar outra Cidadania: um diálogo com os estudos curriculares em Geografia. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 46, p. 11-22, 2021.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade.** São Paulo, SP: Escuta, 2003.

DERRIDA, J. **Posições**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã**: diálogo. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2004.

DOLL JR., W. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. Normatividade e Intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (org.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b.

LOPES, A. C. Por um Currículo sem Fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015a.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, G. G. S. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a teoria política do discurso e análise do discurso em educação. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. G. S. **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

PIMENTEL-JÚNIOR, C. Demandas Identitárias nas Políticas de Currículo para o Ensino das Ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 15, n. 1, p. 94-119, 2020.

PIMENTEL-JÚNIOR, C. Desconstrução de Fundamentos Educacionais, Hiperpolítica e Hegemonia: implicações da teoria do discurso nos estudos curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2022.

PIMENTEL-JÚNIOR, C. Pensar el currículo y la diferencia con Jacques Derrida: *différance*, hospitalidad incondicional, traducción y el advenimiento del otro. **Revista de Educación**, Mar del Plata, v. 15, n. 31.1, p. 107-128, 2024.

PIMENTEL-JÚNIOR, C. Política padrão, currículo e ensino de biologia: quais caminhos para a diferença? **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 16, n. nesp.1, p. 649-669, 2023.

PIMENTEL-JÚNIOR, C.; CARVALHO, M. I. S. S. Profanando o papel da escola? narrativas pós-modernas sobre o processo social de escolarização. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 161-183, jan./abr. 2017.

PIMENTEL-JÚNIOR, C.; CARVALHO, M. I. S. S.; SÁ, M. R. G. B. Pesquisa (Auto)Biográfica em Chave Pós-estrutural: conversas com Judith Butler. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 203-222, jan./abr. 2017.

PINAR, W. **Estudos Curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

POPKEWITZ, T. S. A Razão Comparativa da Escolarização: quando a desigualdade se torna 'o padrão' da igualdade. **Currículo Sem Fronteiras**, Pelotas, v. 23, e1132, p. 1-19, dez. 2023.

RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. São Paulo: Martins, 2007.

SANTOS, M.; MACEDO, E. Da responsabilidade ética do responder para que serve a escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. e85999, 2022.

Enviado em: 07/02/2024

Aprovado em: 21/04/2024