

REVISTA  
**DIÁLOGO  
EDUCACIONAL**

[periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional](http://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional)



# Infância nacionalizada: tensões do discurso do “nacional” na BNCC e a política curricular de formação de sujeitos<sup>1</sup>

*Nationalized Childhood: Tensions of the “National” Discourse in the BNCC and the Curricular Policy of Subject Formation*

*Infancia Nacionalizada: Tensiones del Discurso de lo “Nacional” en la BNCC y la Política Curricular de Formación de Sujetos*

Phelipe Florez Rodrigues <sup>[a]</sup> 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Centro de Estudos e Humanidades, Faculdade de Educação,  
Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino

Lhays Marinho da Conceição Ferreira <sup>[b]</sup> 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Programa de Pós-Graduação em Educação/ProPEd

**Como citar:** RODRIGUES, P.F.; FERREIRA, L. M. C. Infância nacionalizada: tensões do discurso do “nacional” na BNCC e a política curricular de formação de sujeitos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1784-1795, dez. 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS05>

<sup>1</sup> Apoio: Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

<sup>[a]</sup> Doutor em Educação, Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação, Cultura e Periferias - PPGECC/UERJ. Email: [phelipeflorez@gmail.com](mailto:phelipeflorez@gmail.com)

<sup>[b]</sup> Pós-doutoranda no ProPEd/UERJ financiada por bolsa FAPERJ Nota 10; Doutora em Educação; Mestre em Educação, Cultura e Comunicação. E-mail: [profdralhaysmarinho@gmail.com](mailto:profdralhaysmarinho@gmail.com)

## Resumo

Este artigo problematiza os efeitos do significante “nacional” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente em sua relação com a produção de um projeto normativo de infância e cidadania. Partindo da concepção de currículo como campo de disputas, articulamos a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, os estudos culturais de Bhabha e as contribuições de Derrida sobre linguagem e indeterminação. A análise documental da BNCC revela como o discurso do “nacional” busca construir um sujeito homogêneo, estável e alinhado a um ideal democrático e civilizatório. No entanto, ao tentar fixar sentidos e moldar identidades, o texto curricular expõe sua própria condição de incompletude e vulnerabilidade. A infância, longe de ser uma categoria estável ou universal, emerge como significante flutuante, performada e atravessada por tensões locais, culturais e políticas. Argumentamos que o currículo, ao convocar infâncias para um projeto de futuro, frequentemente apaga suas experiências presentes e múltiplas. Por isso, defendemos um deslocamento: pensar o currículo como território de invenção e resistência, onde outras infâncias possam emergir — menos enquadradas, mais plurais.

**Palavras-chave:** Infância. BNCC. Currículo. Discurso. Diferença.

## Abstract

*This article problematizes the effects of the signifier “national” in the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), especially in its relationship with the production of a normative project of childhood and citizenship. Based on the understanding of curriculum as a field of disputes, we articulate Laclau and Mouffe’s discourse theory, Bhabha’s cultural studies, and Derrida’s contributions on language and indeterminacy. The documentary analysis of the BNCC reveals how the discourse of the “national” seeks to construct a homogeneous, stable subject aligned with a democratic and civilizing ideal. However, in its attempt to fix meanings and shape identities, the curricular text exposes its own condition of incompleteness and vulnerability. Childhood, far from being a stable or universal category, emerges as a floating signifier, performed and crossed by local, cultural, and political tensions. We argue that the curriculum, by summoning childhoods for a project of the future, often erases their multiple and present experiences. Therefore, we advocate for a shift: to think of the curriculum as a territory of invention and resistance, where other childhoods can emerge — less constrained, more plural.*

**Keywords:** Childhood. BNCC. Curriculum. Discourse. Difference.

## Resumen

*Este artículo problematiza los efectos del significante “nacional” en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Brasil, especialmente en su relación con la producción de un proyecto normativo de infancia y ciudadanía. Partiendo de la concepción del currículo como un campo de disputas, articulamos la teoría del discurso de Laclau y Mouffe, los estudios culturales de Bhabha y los aportes de Derrida sobre lenguaje e indeterminación. El análisis documental de la BNCC revela cómo el discurso de lo “nacional” busca construir un sujeto homogéneo, estable y alineado con un ideal democrático y civilizatorio. Sin embargo, al intentar fijar sentidos y moldear identidades, el texto curricular expone su propia condición de incompletud y vulnerabilidad. La infancia, lejos de ser una categoría estable o universal, emerge como un significante flotante, performativa y atravesada por tensiones locales, culturales y políticas. Argumentamos que el currículo, al convocar infancias para un proyecto de futuro, frecuentemente borra sus experiencias presentes y múltiples. Por ello, defendemos un desplazamiento: pensar el currículo como territorio de invención y resistencia, donde puedan emerger otras infancias —menos encuadradas, más plurales.*

**Palabras clave:** Infancia. BNCC. Currículo. Discurso. Diferencia.

## 1. Situando a questão

Nas últimas três décadas, temos observado, no contexto de produção de políticas públicas brasileiras na área da educação, um estreitamento entre normativas curriculares nacionais e um projeto de formação cidadã. De antemão, alinhamo-nos a Lopes e Macedo (2011), ao reconhecer que as principais reformas educacionais brasileiras se forjaram no campo do currículo. Ao examinarmos os discursos curriculares produzidos a partir dos anos 1990 — como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) — identificamos que um ideário de nação perpassa não apenas a nomenclatura das políticas, mas também projeta sentidos nos currículos (Rodrigues, 2020).

Não obstante, o enfoque deste artigo ser o campo do currículo, especificamente a BNCC, cabe pontuar que o discurso dinamizado pelo significante nacional aparece em outras políticas educacionais tal como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012), a Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019) e o recente Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023).

Dessa forma, ao destacarmos o significante “nacional” nas políticas curriculares voltadas às infâncias, buscamos problematizar como projetos de nação operam também como projetos de infância e de cidadania. Esses projetos, ancorados em uma racionalidade universalizante, buscam não apenas articular identidades em torno de símbolos nacionais (bandeira, território, idioma), mas também instaurar padrões éticos, morais e comportamentais legitimados como desejáveis.

Cabe destacar que no bojo da especificidade da discussão empreitada neste trabalho pautada pelo eixo – currículo-nacional-direitos humanos, a ideia de Estado Nacional é tensionada no campo das ciências sociais em um contexto geopolítico, tal como aponta Appadurai (2004) instável. Nos referimos à ascensão de um mundo significado como globalizado em que se difundem movimentos separatistas, guerras étnico-religiosas, fluxos migratórios desordenados e caóticos revelando, em certa medida, a falência da organização do mundo em Estados Nacionais. Ao mesmo tempo, discursos nacionalistas, fechamento de fronteiras e políticas de estancamento de migrações nos locais de chegada também se mostram como ações desesperadas que buscam amenizar a agonia das fronteiras políticas. Tomando em consideração estas problemáticas rapidamente apontadas, entendemos, concordando com Appadurai (2004), que os vínculos modernos entre território, idiomas, nação e identidades se encontram em disjunção. Sobre isso, Appadurai (1997, p.39) argumenta:

Estas disjunções nos vínculos entre espaço, lugar, cidadania e nacionalidade levam a várias implicações de longo alcance. Uma delas é que o território e a territorialidade são crescentemente a base lógica crítica da legitimação e do poder do estado, enquanto as concepções de nação são cada vez mais atraídas por discursos de lealdade e afiliação – as vezes lingüístico, às vezes racial, às vezes religioso, mas muito raramente territorial.

Partindo dessas conjecturas sobre o que significa e o que implica um discurso nacional sobre políticas curriculares e sujeitos na dimensão da cidadania, estruturamos nossa análise em três eixos. No primeiro, problematizamos os sentidos de nação e nacional em sua relação com a constituição de subjetividades. No segundo, discutimos como o discurso nacional projeta sentidos na Base Nacional Comum Curricular, articulando um ideal de cidadania e unidade. Na terceira e última seção, voltamos-nos à interface entre nacional e currículo, evidenciando como essa articulação produz uma política que idealiza um cidadão alinhado a uma normatividade universalizante.

Concluimos apontando que a promessa de um sujeito curricular estável — cidadão, nacional, moral — não se sustenta diante das fissuras da linguagem e da multiplicidade das experiências infantis. Na ambivalência entre o desejo de totalidade e a impossibilidade de fechamento, emergem ideias de sujeito, nação, povo e infância como elementos em constante disputa, tensionando e dando sentido às políticas educacionais. Nesse cenário, torna-se necessário reivindicar o currículo como espaço de invenção e resistência, onde outras infâncias, menos alinhadas e mais potentes, possam emergir.

## 2. O que é uma nação? O que é um sujeito?

Iniciar um debate acerca da ideia de nação ou nacional em qualquer campo teórico implica em desafios epistemológicos não dimensionáveis. Do lugar de fala, passando por questões ideológicas, de alteridade, políticas e culturais, o que se pode pretender ao assumir um discurso em torno do significante Nação ou Nacional? Sem o anseio de responder tal pergunta, pensar neste tipo de indagação torna-se pertinente na medida em que a tentativa de estancar um significado de nação, em uma afirmação na política, é algo carregado de volatilidade. Portanto, torna-se algo fadado ao fracasso se o que se intenciona é a plenitude e, ao mesmo tempo, mobiliza novas lutas.

Interessa-nos, neste artigo, olhar para o processo político, deslocando a busca por estancamento de sentidos em torno da ideia de nação e atentando para a percepção da volatilidade deste processo, como indica Laclau (2011). Nossa intenção é problematizar, a partir de aportes teóricos pós-estruturais, como um ideário de nação é algo que, ao mesmo tempo, constitui uma força discursiva e uma ilusão de plenitude — dissolvendo-se na imaterialidade de um “espaçotempo disjuntivo” (BHABHA, 2013).

Neste movimento, nos interessa tensionar como esse significante nacional, ao incidir sobre o currículo, tenta moldar sujeitos a partir de um ideal identitário. É nesse ponto que situamos também a infância como sujeito discursivo e político convocado por essa lógica. A infância nacionalizada — projetada como destino futuro e estabilizada como promessa — revela-se como efeito de uma tentativa de captura identitária, tensionada por sua própria multiplicidade e pela impossibilidade de fechamento. Para desenvolver essa argumentação, buscamos nas ideias de angústia e *différance*, respectivamente em Bhabha (2013) e Derrida (2005), o início de uma problematização sobre o eixo nação–nacional, que aqui se entrelaça com as formas de nomear e constituir as infâncias no discurso curricular.

Derrida (1995), ao discutir o nome e o ato de nomear, pontua que esses processos se estabelecem e ocorrem em um movimento discursivo paradoxal. O nome, para Derrida (1995), é algo que busca estabelecer uma referência, ao mesmo tempo em que se configura como um vazio.

Segundo Costa (2018, p. 25), o “nome, apesar de movimento em busca por referência à verdade, nada mais é do que a possibilidade de ser exemplo de outra coisa, pois não revela essência alguma a quem recebe ou dá”. Tomando a questão do nome e da nomeação nestes termos, argumentamos que a necessidade de nomear algo (tudo), por mais que seja ação que conduza ao vazio, indica a angústia pela definição, pela demarcação referencial, pela precisão e por uma segurança das significações.

Se a angústia da nomeação oscila em um espaço constituído por desejo e impossibilidade de plenitude, qualquer nomeação ou nome pode ser facilmente substituído por outros nomes. Isto ocorre uma vez que, tal como aponta Costa (2018) em diálogo com Derrida, pois a *différance* é aquilo que adultera a menção – o nome.

Pensar dessa forma significa assumirmos que “nação” ou “nacional” são nomeações que, no máximo, podem dar conta de frágeis menções — um desespero por referência. Sendo assim, a menção a algo interpretado como nacional não garante acesso a um corpus de sentidos homogêneo. Para nós, um discurso nacional se configura como um movimento repellido entre a coisa e o nome ou, nos termos de Derrida (2005), como um desejo que não pode deixar de ser tentado a crer.

Assumindo essa perspectiva, voltamo-nos à nação como algo sem fundamento, reiterando-a como um nome que sofre contínuos processos de significação — nome este que se busca forjar em uma angustiante referência e equivalência entre espaço e sociedade. Trata-se, no entanto, de um sistema sem essencialismos, que tenta conectar discursos como raça, etnia, ideologia, cultura, espaço e cidadania em uma afirmação equivalencial, que pretende produzir uma ilusão de homogeneidade frente a algo externo, representado como ameaça..

Nesse sentido, compreendemos que só faz sentido falar em nação, nacional ou identidade nacional se esses nomes forem tensionados a partir de uma lógica de tempo duplo — disjuntivo. Propomos uma leitura da nação e do nacional como discursos ambivalentes, constituídos pela lógica da diferença (*différance*). A impureza que marca a dinâmica da diferença transforma o discurso da nação em algo simbólico, que só adquire sentido quando se assume o tempo como algo não linear, mas tensionado entre presente e passado. Assim, o discurso nacional se apresenta como

uma narrativa impura e comprometida do passado que, de forma contingencial, busca se conectar com o tempo presente e com o espaço.

É nesse entrelaçamento entre tempo e discurso que também localizamos a infância, que, convocada pela política curricular, aparece como promessa de futuro, mas é sempre já significada a partir de um passado idealizado. O sujeito “criança/infantil”, assim, é chamado a ocupar um lugar no projeto nacional — sujeito do porvir —, mas que, ao mesmo tempo, precisa performar uma identidade já marcada, já imaginada, já esperada.

Como forma de encaminhar uma problematização da relação entre sociedade, identidade, história e território — elementos que comumente convergem na constituição de discursos “nacionais” —, consideramos produtivo o diálogo com Edward Said (1990). Embora articulado com uma perspectiva crítico-humanista, Said, ao colocar o debate sobre nação em um espectro de instabilidade de significações, permite abrir a questão para outros modos de pensar a formação de sujeitos e de comunidades. Como autor palestino radicado nos Estados Unidos, Said dedicou parte significativa de sua produção intelectual a denunciar os processos hegemônicos que constituem discursos e ideários de civilização — o que nos permite pensar, também, como o “projeto nacional” educacional acaba operando em lógicas de silenciamento, apagamento e padronização das infâncias. Para Said (2005, p.69):

Nenhuma cultura ou civilização existe isolada das outras, nenhuma entende estes conceitos de individualidade e de iluminismo como sendo completamente exclusiva. E nenhuma existe sem os atributos humanos fundamentais que são a comunidade, o amor, a valorização da vida e de todo o resto.

Esses processos constitutivos posicionam o debate em torno de um ideário nacional como pauta central de uma agenda que impacta diretamente o campo curricular e a forma como as infâncias são significadas. Concordamos com Said (2005) quando adverte que uma consciência nacional pode representar um risco se “despreparada ou desvirtuada”, mesmo após lutas de independência ou movimentos de resistência — abrindo espaço para novas ilusões. Ao assumir a condição de palestino, Said nos provoca a problematizar as disputas de significação mobilizadas por agendas nacionais e nos alerta para os estereótipos e preconceitos que podem ser engendrados e perpetuados, muitas vezes amparados na ignorância sobre as contribuições de culturas marginalizadas.

Para nós, esse argumento é central: a identificação de uma nação ou de uma nacionalidade carrega em si construções de estereótipos que se projetam também sobre as infâncias e seus currículos. O alerta de Said ecoa em nossa análise, pois evidencia como discursos nacionais buscam moldar identidades estáveis — e, nesse processo, enquadrar infâncias a um ideal de pertencimento. Atentar para tais estereótipos, articulados a contextos geopolíticos complexos, reforça a importância de compreendermos a infância como categoria discursiva atravessada por disputas de poder.

O que Said busca argumentar, e que interessa de forma preponderante neste artigo, é que um ideário nacional possui uma dimensão de estratégia de poder e necessidade de organizar materialmente o mundo. Nos termos de Said (1991), há uma Geografia imaginativa com representações. Colocar sob suspeição as ideias de leste x oeste, norte x sul, não no sentido cartográfico, mas no âmbito do desequilíbrio econômico, da dominação cultural e de assimetria do poder, são valências importantes no debate. O reconhecimento de um ao outro em um cíclico *vis a vis* não se esgota na subjetividade do olhar individual. Estes processos apontados por Edward Said (1990) ao mesmo tempo em que possuem uma forte carga geopolítica, são ilustrações de conjunturas.

Assim, ao observarmos as diversas lexicografias e geografias inscritas nos discursos nacionais, propomos problematizar a noção de “nação” como uma construção a ser tensionada — uma invenção/narração que ganha força política na medida em que se conecta à tentativa de fixar identidades. Essa perspectiva não nega a força e a potência que o discurso nacional possui, mas sublinha que tais construções são sempre marcadas pela diferença e pela angústia da incompletude. Para nós, nomear algo como nacional — e, conseqüentemente, projetar uma infância “nacionalizada” — implica reconhecer a luta discursiva que permeia esse preenchimento de sentidos. O currículo, nesse contexto,

emerge como território de disputa, invenção e resistência, onde se confrontam os projetos normativos de nação e as possibilidades de multiplicidade que recusam o fechamento.

Assim, ao tensionarmos o ideário nacional, não o fazemos descolados de uma concepção de currículo que também recusamos entender como prescrição fechada ou roteiro de aplicação linear. Pelo contrário, defendemos o currículo como prática de enunciação cultural, como espaço-tempo de fronteira em que sentidos são permanentemente negociados, traduzidos e reinscritos — mesmo quando forças hegemônicas buscam fixá-los.

Inspirados nas contribuições de Macedo (2003; 2006), afirmamos o currículo como produção discursiva e cultural, híbrido, marcado pela ambivalência e pela incompletude. Nesse entendimento, o currículo não é apenas um repositório de conteúdos, mas um território de disputas simbólicas em que projetos de nação e de infância se confrontam, se (re)constroem e escapam às tentativas de totalização.

Defendemos, assim, que toda tentativa de prescrição curricular — como as que se materializam na BNCC e em suas redes políticas digitais — se depara com o imponderável que atravessa a prática docente e a experiência escolar. É por isso que insistimos: a educação é da ordem da aporia, não do cálculo. A diferença, a tradução e o hibridismo são condições do currículo enquanto prática viva. Dessa forma, ao investigarmos os processos de nacionalização das infâncias, situamo-los no cerne de uma disputa curricular mais ampla: entre o projeto de captura e homogeneização, e as brechas que, no cotidiano, tensionam o prescrito e abrem o currículo para resistências e invenções.

### 3. A nação, a BNCC, o sujeito, o cidadão...

A articulação desta discussão no âmbito teórico com o objeto de nossa pesquisa ocorre em razão de uma preocupação que se mostrou contundente em todo o processo político de elaboração e consolidação da BNCC. Desde os primeiros debates públicos, ainda em 2014, até a redação final do documento para o ensino fundamental, foi continuamente evocada a ideia de “nação” como marco referencial e estratégia de legitimação de um valor supostamente democrático. Não por acaso, como indica Rodrigues (2020), o significante “nacional” aparece 425 vezes no documento homologado — uma repetição que não é aleatória, mas atua para sustentar uma arquitetura discursiva que vincula referência, alinhamento e desenvolvimento pleno da educação em nível nacional. Essa arquitetura se explicita no próprio texto introdutório da BNCC:

*Referência nacional* para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o **alinhamento** de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o **pleno desenvolvimento da educação** (Brasil, 2018, p.8 **grifos nossos**)

Essa estratégia discursiva não se limita a oferecer diretrizes pedagógicas: ela mobiliza uma ideia de “nacional” como universal e totalizante, deslocando o sentido de “comum” para o de “único”. O efeito é a produção de um currículo que se apresenta como métrica fixa, uma cartografia fechada capaz de capturar a multiplicidade das experiências educativas sob o rótulo de desenvolvimento “pleno” e homogêneo.

Ao analisarmos qualitativamente esse contexto, compreendemos que o discurso da BNCC sustenta uma dupla premissa sobre o “nacional”: de um lado, a crença na possibilidade de um consenso que apaga a diferença; de outro, a noção de que objetivos como a melhoria da educação ou a promoção de habilidades e competências devem operar sob um balizamento unificado. Essa pretensão de alinhamento reflete-se no currículo como prescrição — mas também como disputa.

Ao tensionarmos essa lógica, defendemos que é justamente na tensão entre prescrição e contingência que o currículo se mostra vivo: não como instrumento neutro, mas como prática cultural e espaço-tempo de fronteiras, onde se constroem, resistem e se reinventam sentidos. Nesse território, as infâncias — diversas, híbridas e irredutíveis —

desafiam a tentativa de captura totalizante, abrindo fissuras no projeto normativo e afirmando outras possibilidades de existir e aprender.

Assim, ao problematizarmos o lugar do “nacional” na BNCC, reafirmamos nossa defesa de um currículo que se reconheça como arena política, híbrido cultural (MACEDO, 2003; 2006) e campo de negociações em que as infâncias não são apenas destinatárias de prescrições, mas agentes que reconfiguram o próprio campo curricular.

Inspiramo-nos, nesse sentido, na provocação de Axer (2022), que desloca a criança para o centro das disputas curriculares, reconhecendo-a como curricularista, produtora de sentidos, tradutora de saberes e coautora de práticas. Para Axer, considerar a infância como curricularista é reconhecer que a criança tensiona e traduz o currículo, criando movimentos de deslocamento que escapam à pretensão de uma identidade nacional fixa.

Ao operar como força de tradução e criação, a criança desestabiliza a ideia de nação como unidade homogênea — ideia que documentos como a BNCC tentam fixar por meio de repetidas invocações do “nacional” como medida de consenso. Quando afirmamos que o currículo é prática cultural, reiteramos que ele é atravessado por vozes plurais, entre as quais a infância ocupa um lugar estratégico: não apenas como destinatária de um projeto de cidadania nacional, mas como sujeito de agência que reimagina o próprio sentido de ser cidadão, deslocando fronteiras identitárias e questionando o “comum” como sinônimo de “único”.

Assim, pensar currículo e infância implica problematizar o discurso de nação que se projeta como totalidade e abrir espaço para reconhecer as crianças como autoras de traduções cotidianas que desestabilizam prescrições, desafiam o alinhamento homogêneo e inventam outras possibilidades de comunidade. É nesse entrelugar — onde o nacional tenta se impor como consenso, mas encontra a força viva da infância que traduz, tensiona e cria — que localizamos a potência política de disputar o currículo como espaço-tempo de resistências, reinvenções e brechas para o imprevisível.

A outra dimensão que destacamos nesta análise é a aproximação intencional, presente no discurso político da BNCC, entre uma política nacional e uma promessa de desenho democrático. Essa segunda premissa constrói uma relação direta entre democracia, homogeneidade e igualdade, como se fosse possível pavimentar um único percurso educativo por meio de processos formatados dentro de uma métrica espaço-temporal fixa.

A relação entre igualdade e democracia na turbidez da dinâmica política dentro de uma perspectiva discursiva, torna-se um ponto de inflexão. Neste sentido, Mendonça e Vieira Junior (2014, p.122), aponta:

Nesse sentido, a presunção da igualdade entre os diferentes é o próprio efeito subversivo da democracia. Deixa de fazer sentido o estabelecimento de relações sociais fundadas em hierarquias naturais. Isso quer dizer que não existe uma ideia transcendental de universalidade, algo que é verdadeiro e aceito para além de todo e qualquer contexto sócio-político. Pelo contrário, o universal advém justamente do particular e, portanto, é parcialmente ocupado por alguma particularidade que alcançou uma posição estrutural hegemônica.

Em concordância com Laclau (2014), entendemos que uma ideia de igualdade, qualquer que seja, é constituída a partir de acordos que dificilmente são colocados sob avaliação. Entendemos ser relevante iterar, tal como aponta Mendonça e Vieira Junior (2014, p. 133), que democracia não é presunção de igualdade, mas sim como “[...] para Laclau a instável articulação entre universalismo e particularismo —, necessariamente elas representam a insurgência de uma parte da sociedade contra ordens políticas estabelecidas.”

Interrogar a identidade nacional como tentativa de fechamento de uma métrica universal, sob uma perspectiva discursiva, é desestabilizar as estratégias políticas que pretendem fixar sentidos. Assumimos, com Homi Bhabha (2013), que a nação deve ser compreendida como narrativa — uma invenção que mobiliza a metáfora da casa, do pertencimento, para preencher o vazio deixado pelo desenraizamento de comunidades e vínculos. É nessa chave metafórica que a ideia de “nação” se torna uma retórica que pretende transpor diferenças e distâncias culturais para produzir a ilusão de um “povo-nação” homogêneo. Sobre isto, Bhabha (2013, p.228) argumenta:



A nação preenche o vazio deixado pelo desenraizamento de comunidades e parentescos, transformando esta perda na linguagem da metáfora. A metáfora, como sugere a etimologia da palavra, transporta o significado da casa e de sentir-se em casa através de meia-passagem ou das estepes da Europa Central, através daquelas distâncias e diferenças culturais, que transpõem a comunidade imaginada do povo-nação.

Olhar para a nação, tal como indica Bhabha (2013), é percebê-la em primeiro lugar como uma narrativa. Quando o autor indiano indica que a ideia de nação se constitui de forma metafórica transfigurando a ideia de casa-comunidade – para a abstração do nacional ou, nos termos de Laclau (2011), no movimento retórico de deslocamento entre metonímia e metáfora, Bhabha (2013) chama atenção para um movimento discursivo de elaboração de uma retórica nacional.

Ao trazer essa problematização para o campo curricular, perguntamo-nos: que infância se pretende moldar quando o discurso nacional opera como horizonte de alinhamento? A quem serve essa promessa de comunidade imaginada que transforma a pluralidade de infâncias em uma infância nacional única? É aqui que reafirmamos a força do currículo como espaço-tempo de disputa e criação, onde as crianças não apenas são moldadas, mas também moldam, como propõe Axer (2022).

Assim, ao desestabilizarmos o mito de uma nação única e coesa, defendemos que a escola é também território de tradução, em que as infâncias, múltiplas e potentes, colocam em crise a tentativa de homogeneidade. Cada gesto, cada tradução feita pelas crianças, tensiona a pretensão de uma narrativa nacional totalizante, reabrindo o currículo como prática cultural viva, repleta de fissuras, negociações e deslocamentos. É nesse entrelugar — entre a metáfora da casa-comunidade e a prática concreta das infâncias que criam outros sentidos de pertencimento — que reconhecemos a potência de pensar currículo, infância e nação em conflito, para insistir em uma educação que acolha a diferença como condição de democracia.

A ideia de nação como narrativa é sustentada por Bhabha (2013, p.230) também pela consciência que o autor afirma ter em relação “a metaforicidade dos povos e das comunidades imaginárias”. Importa neste diálogo com Bhabha tirar o peso do historicismo como forma de dar conta de uma explicação linear e cartográfica às nações. Entendemos que esta forma de abordar as questões referentes à nação é o que possibilita o entendimento não estanque sobre o que é um povo, um ente nacional e uma nação em si.

Amenizar a carga do historicismo não significa negá-lo. Considerar a dimensão cartesiana que um Estado-Nação possui é fundamental para entendermos o mundo atual. Eric Hobsbawn (2013) aponta características importantes deste caráter histórico e político que configura a nação como “um sistema classificatório que define as relações entre o Estado e seus membros e estes entre si, o nacionalismo é a utilização do símbolo ‘nação’ para a realização de um projeto político que o fundamenta” (Hobsbawn, 2013, p. 272).

Sem desconsiderar a dimensão histórica do processo discursivo de nação ou nacional, Bhabha (2013) argumenta que a historicidade quando tomada como eixo de análise em relação à constituição de um discurso nacional se volta para a “equivalência linear entre o evento e a ideia” (2014, p, 229). No entanto, esta análise dimensional não esgota o debate. Bhabha (2013, p.229) argumenta que:

[...] a força narrativa e psicológica que a nacionalidade apresenta na produção cultural e na projeção da política é o efeito da ambivalência da “nação” como estratégia narrativa. Como aparato de poder simbólico, isto produz um deslizamento contínuo de categorias, como sexualidade, afiliação de classe, paranóia territorial ou “diferença cultural” no ato de escrever a nação.

A proposta analítica deflagrada por Bhabha em assumir a nação também como narrativa se relaciona com um ponto que o próprio autor chama a atenção na obra de Said. Para Bhabha, em concordância com Said, a questão da nação deve ser posta em uma agenda teórico-científica como hermenêutica da “mundialidade”. Neste sentido, tomar a nação como narrativa significa olhar para os discursos que assumem a nação como significante. Uma das alternativas que Bhabha (2013) entende ser produtiva para ir além de uma hermenêutica da mundialidade é a atenção à temporalidade disjuntiva. Assim, a nação não se explica apenas pela equivalência linear entre eventos e ideias — mas pela trama disjuntiva de sentidos que se reconfiguram, tensionam fronteiras e deslocam categorias.



É necessário, portanto, dimensionar que dentro da perspectiva que assume a nação como narrativa, o caráter político e estratégico que também se engendra com diversas formas de manifestações de um discurso nacional também se desenvolve. Até o momento, a calibragem dos dispositivos argumentativos lançados à análise conduz o debate para o entendimento da “nação” como uma narrativa que se constitui como o que é possível. Esta assunção é articulada com a percepção de tempo disjuntivo, com o entendimento de que algo nomeado como nação não necessita de uma demarcação territorial nem de reconhecimento externo, trata-se também de um processo endógeno não especializado como indica o caso de Said e da Palestina.

Esse olhar para a nação como narrativa, em conexão com Said (2005), desloca a compreensão de “nacional” como sinônimo de território fixo ou reconhecimento externo. Como o caso palestino ilumina, trata-se de uma construção endógena, discursiva, que se mantém viva mesmo sem um chão delimitado — pois se alimenta de imaginários, memórias e disputas. Para nós, trazer essa perspectiva para o campo curricular significa reconhecer que também o currículo, enquanto prática cultural, é narrativa — e, por isso mesmo, sempre aberta à tradução, à diferença e à insubordinação.

Nesse entrelaçamento, situamos a infância não apenas como destinatária de uma narrativa nacional, mas como força que, na escola, rasura a linearidade, ocupa tempos disjuntivos e reabre o projeto normativo. Inspiramo-nos em Axer (2022) para afirmar que as crianças, como curriculistas, deslocam a narrativa única, reescrevem o nacional no cotidiano e produzem outras cartografias possíveis. Assim, enquanto o discurso nacional busca se projetar como universal e homogêneo, o currículo, quando habitado pelas infâncias, expõe o caráter precário dessa pretensão — abrindo frestas onde a diferença irrompe e transforma a comunidade imaginada em campo de disputas.

Portanto, assumir a nação como narrativa — como propõem Bhabha e Said — convoca-nos a insistir que o currículo é território onde tal narrativa se torna visível, tensionada, resignificada. E que a infância, em sua potência de invenção, faz da escola um lugar de tradução que desloca fronteiras e afirma a democracia como prática de diferença, não de homogeneidade.

Contudo, é possível interpretar a nação também como um discurso de exercício de poder. Ao interrogarmos a nação e percebê-la como narrativa, importa reconhecer que nenhum discurso — inclusive o nacional — se configura como uma representação cultural neutra. Ao contrário: todo discurso de nação define sentidos de circunscrição, estabelece fronteiras simbólicas e aciona aparatos de poder que operam classificações, pertencimentos e exclusões.

Mesmo quando assumida como narrativa em disputa, a iteração do discurso nacional adere a agendas políticas de múltiplas naturezas, tornando-se veículo de projetos que vinculam atores sociais, espaços, símbolos subjetivos e neuroses coletivas. Assim, o discurso da nação faz operar um vínculo metafórico entre espaço e sociedade, fundando comunidades imaginadas que se sustentam em uma pedagogia do pertencimento.

Essa delimitação de espaços (geográficos, simbólicos ou curriculares) convoca a interrogar como o nacional se conecta a relações de poder que moldam também o campo educacional. Para nós, interessa evidenciar como o discurso nacional atua no currículo como estratégia de moldagem identitária, vinculando o acontecimento performático (a nação que se faz presente como ato simbólico) com as nomeações pedagógicas (a infância que deve ser formada a partir desse ideal).

Sobre o tensionamento entre essas dimensões, Bhabha (2013, p. 240) esclarece que o pedagógico funda sua autoridade narrativa em uma tradição de povo, construída como continuidade histórica, que se apresenta como eternidade autogerada. Já o performático intervém nessa soberania ao projetar uma sombra sobre o mito da autogeração, mostrando o povo como imagem instável, sempre tensionada pelo encontro com o Outro.

Atentamos, com isso, para a nação como um discurso que busca um vínculo metafórico entre espaço e sociedade. A delimitação deste espaço que em grande medida se engendra a um discurso nacional é o componente que traz à tona questões referentes a relações de poder. Trata-se de uma tentativa de vincular o acontecimento da ordem do performático com as nomeações da ordem do pedagógico. Sobre o tensionamento entre dimensões pedagógicas e performáticas, Bhabha (2013, p.240) elucida:

O pedagógico funda sua autoridade narrativa em uma tradição de povo, descrita por Poulantzas como um momento de vir a ser designado por si próprio, encapsulado numa sucessão de momentos históricos que representa uma eternidade produzida por autogeração. O performático intervém na soberania da autogeração da nação ao lançar uma sombra entre o povo como imagem e sua significação como um signo diferenciador do Eu, distinto do Outro do Exterior.

Transpondo essa chave para o currículo, defendemos que o ato pedagógico — quando absorve o discurso nacional — busca fixar o aluno como cidadão-modelo de um povo uno. Mas o ato performático, encarnado na presença viva das infâncias na escola, faz vacilar essa imagem, deslocando o “povo” como signo fechado e reabrindo a nação à ambivalência.

Nessa perspectiva, o currículo não é apenas repositório de conteúdos nacionais, mas território em que se inscrevem e se desfazem as fronteiras entre o Eu e o Outro, o dentro e o fora, o que pertence e o que é expulso da narrativa nacional. E é justamente a infância — plural, imprevisível, produtora de deslocamentos — que encarna a potência performática de desestabilizar a pedagogia do consenso.

Assim, ao problematizarmos o vínculo entre nação, poder e currículo, reiteramos: toda tentativa de fechamento identitário é desafiada cotidianamente na escola, onde as crianças reinscrevem sentidos, forjam brechas e afirmam a diferença como condição de reinvenção democrática.

Assumir o tensionamento entre o pedagógico e o performático no debate sobre a nação, como articula Bhabha (2013), reforça a compreensão da nação enquanto narrativa: uma representação sem fundamento fixo, que coloca em xeque perspectivas deterministas assentadas no historicismo e na tradição linear. Essa inflexão, para nós, é essencial para desnaturalizar a força do discurso nacional no campo curricular, pois revela sua base precária e sempre inacabada.

Para Bhabha (2013, p. 238), a tensão entre pedagógico e performático converte a referência a um “povo” — independentemente da posição política ou cultural — em um problema de conhecimento que assombra a formação simbólica da autoridade nacional. O povo não é nem ponto de partida nem ponto de chegada da narrativa nacional: ele ocupa o limite instável entre os poderes totalizadores que projetam uma comunidade homogênea e as forças que, de dentro, evidenciam interesses, disputas e desigualdades.

Nesse ponto, chamamos atenção para a ambivalência do discurso nacional: ainda que se constitua de forma frágil, precisando ancorar-se em outros significantes — povo, raça, idioma, bandeiras —, torna-se potente como estratégia política de dominação e de colonização de subjetividades. O termo “nação”, tal como assumimos nesta análise, não se sustenta por si só; sua eficácia — sempre incompleta — opera na articulação com essas outras cadeias de sentido. E é justamente essa fragilidade que abre brechas para disputas no interior do currículo.

Interessa-nos ressaltar que, como destaca Bhabha (2013), um discurso colonizador mobiliza essas noções — nação, povo, identidade — para exercer controle, fixar fronteiras e legitimar hierarquias. No campo educacional, essa operação se materializa em currículos que tentam normalizar modos de ser cidadão, moldar infâncias como representantes de uma comunidade imaginada e reiterar consensos em nome de uma unidade nacional.

Contudo, ao reconhecermos a tensão entre o pedagógico e o performático, afirmamos que a escola não é apenas lugar de transmissão de uma narrativa nacional, mas também palco onde essa narrativa vacila. É no ato performático — nos gestos, falas e traduções das infâncias — que o povo imaginado se mostra como fronteira tênue, permeada por interesses e identidades que escapam ao controle.

Assim, ao mesmo tempo em que o discurso nacional busca ancorar o currículo em uma pedagogia de homogeneidade, as crianças, enquanto curriculistas (Axer, 2022), acionam a potência performática que faz a narrativa oscilar, desafia o universal e reinscreve o espaço escolar como território de diferença e reinvenção. Nesse movimento, aquilo que pretendia ser totalizante revela-se instável, e a infância, em sua força de invenção, reafirma o currículo como prática política viva.

## 4. Por ora, as reticências...

Por ora, as reticências que mantemos abertas apontam para a tensão central que buscamos problematizar: há um movimento que tenta fixar sentidos em torno de uma dada ideia de nação e, conseqüentemente, de cidadão. Essa estratégia política se sustenta na força de uma lógica pedagógica que pretende vincular pessoas, tempos e espaços em uma narrativa única, ancorada na promessa de coesão. No entanto, essa mesma estratégia se revela frágil, pois opera na impossibilidade de estancar sentidos. A vida em sociedade, como lembramos com Derrida (1996), é da ordem do performático, do que advém do outro — sem horizonte pré-fixado, sem promessa de totalidade.

Assim, quando o discurso nacional se apresenta como imagem acabada, nos perguntamos: como lidar com essa estratégia discursiva que busca capturar o indizível, o outro, o imprevisível? Retomando Laclau e Bhabha, reafirmamos que nação e nacional são significantes vazios: espaços de disputa, nunca plenamente preenchidos, atravessados por tentativas de fixação que se desfazem na prática.

É nesse entrelugar que situamos o currículo como arena simbólica e política. Se uma identidade nunca existe a priori, como afirma Bhabha (2013), mas se constitui como desejo de acabamento — uma busca inacabada por fixidez —, então o currículo, como prática cultural, é também esse processo problemático, sempre em tradução. Para nós, o tangível é a mimesis: a repetição que nunca é idêntica, a tentativa representacional que expõe suas próprias rachaduras.

Neste ponto, a infância assume um lugar estratégico: ao habitar o currículo, as crianças não apenas ocupam a narrativa nacional, mas a desestabilizam. Sua presença performática reinventa sentidos, desloca fronteiras e torna visível o desejo como motor da luta política. São elas que, na escola, desmentem a imagem de totalidade, lembrando que toda identidade é mimética, contingente, permeada de deslocamentos.

Diante disso, concluímos que o currículo, atravessado pela força inventiva das infâncias, é fissura e acontecimento. É política em ato — território em que significantes vazios, como nação, povo e cidadão, são permanentemente reinscritos, disputados e reimaginados. E é exatamente nessa espiral de disputa, tradução e mimesis que vislumbramos a potência de afirmar outras infâncias, outros pertencimentos, outras possibilidades de justiça.

## Referências

- APPADURAI, Arjun. Notas para uma geografia pós-nacional. **Novos Estudos Cebiap**, v. 49, p. 33-46, 1997.
- APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. Lisboa: Teorema, 2004.
- AXER, Bonnie. Produção curricular com as crianças – bilhetes, “whatsapp de papel” e as vivências com a escrita. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, e83213, 2024. <https://doi.org/10.12957/periferia.2024.83213>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- BHABHA, Homi K. **Nuevas minorias, Nuevos derechos: notas sobre los cosmopolitismos, vernáculos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 21, 5 ago. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2021-pdf/208901-rceb03-98/file>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Básica (SEB); Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), 2013. 562 p. ISBN 978-857783-136-4.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional...** Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Básica (SEB), 2012. Portaria n.º 867, de 4 jul. 2012, e Portaria n.º 90, de

7 fev. 2013, p. 22–23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2012-pdf/11898-pacto-apresentacao-planalto-07nov12-v3-pdf>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019.

COSTA, Hugo Heleno Costa. **O conhecimento como resposta curricular à alteridade**. 2018. 223 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Salvo o nome**. Trad. Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1995.

DERRIDA, Jacques. História da mentira: prolegômenos. **Estudos Avançados**, v. 10, n. 27, 1996.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

LACLAU, Ernesto. **Política de la retórica**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LACLAU, Ernesto. **Política de la retórica**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo, Intermeios, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo**, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar./ago. 2003, set./fev. 2003/2004.

MENDONÇA, Daniel de; VIEIRA JUNIOR, Roberto. Rancière e Laclau: democracia além do consenso e da ordem. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 13, p. 107-136, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/tZJvsLYfdNvBk78bpcG9h6w/>. Acesso em: 10 out. 2025.

RODRIGUES, Phelipe Florez. Que país é esse? **Geografias em disputas na Base Nacional Comum Curricular**. 2020. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/17081>. Acesso em: 16 de julho de 2025.

SAID, Edward. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia de Bolso, 1990.

SAID, Edward. 1995. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. [e-book].

---

**Editor Responsável:** Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

**Recebido/Received:** 16.07.2025 / 07.16.2025

**Aprovado/Approved:** 20.10.2025 / 10.20.2025