

## Limites democráticos de um projeto de formação comum a todos

### *Democratic limits of a common-to-all training project*

Talita Vidal Pereira\*

Matheus Saldanha do Amaral Reis\*

#### RESUMO

A escrita deste texto<sup>1</sup> é mobilizada pelo incômodo causado por aquilo que se argumenta ser a “naturalização” da ideia de comum, presente nas teorias e nas políticas curriculares. É a partir desse incômodo que se propõe refletir sobre as significações de sujeito e, conseqüentemente, definições de conhecimento que têm sido mobilizadas nas teorias e nas políticas curriculares. Assumindo uma postura desconstrutiva derridiana, problematiza-se as pretensões democráticas de discursos que projetam a formação de identidades comuns preenchidas por conhecimentos significados como universais. Desenvolve-se argumentos sustentados nas contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, em interlocução com reflexões produzidas por Jacques Derrida na crítica que o filósofo faz ao logocentrismo. Sem a pretensão de oferecer verdades definitivas, este texto configura-se como um convite para que se possa refletir sobre a necessidade de desestabilizar as normas e expor seus limites, desconstruindo os frágeis pilares de estruturas que sustentam as pretensões democráticas de projetos de formação comum. Aposta-se na potencial hiperpolitização da luta social, que se abre com a apropriação das contribuições teóricas apresentadas neste texto.

*Palavras-chave:* Pós-fundacionalismo; Comum; Sujeito; Conhecimento; Democracia.

#### ABSTRACT

The writing of this text is mobilized by the discomfort caused by what is argued to be the “naturalization” of the idea of commonality present in curricular theories and policies. It is from this discomfort that it is proposed to reflect about the meanings of subject and, consequently,

---

\* Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro- Brasil. Email: [p.talitavidal@gmail.com](mailto:p.talitavidal@gmail.com) - <http://orcid.org/0000-0002-1442-0124>; Email: [matheussaldanhareis@gmail.com](mailto:matheussaldanhareis@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-5971-429X1>

<sup>1</sup>Pesquisa financiada pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) & CNPq.

definitions of knowledge have been mobilized in curricular theories and policies? Assuming a deconstructive Derridean position, the democratic pretensions of discourses that project the formation of common identities filled by knowledge meant as universal is problematized. Arguments based on the contributions of Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's discourse theory are developed, in dialogue with the reflections produced by Jacques Derrida related to the philosopher's critique of logocentrism. Without attempting to offer definitive truths, this text is an invitation to reflect on the need to destabilize norms and expose their limits, deconstructing the fragile pillars of structures that support the democratic pretensions of common formation projects. The bet is on the potential hyperpolitization of the social struggle that opens with the appropriation of theoretical contributions presented in this text.

*Keywords:* Post-foundationalism; Common; Subject; Knowledge; Democracy.

## **Iniciando a conversa**

A escrita deste artigo é mobilizada pelo incômodo causado por aquilo que argumentamos ser a “naturalização” da ideia de comum, presente nas teorias e nas políticas curriculares. É a partir desse incômodo que nos propomos refletir sobre que significações de sujeito e, conseqüentemente, definições de conhecimento têm sido mobilizados nas teorias e nas políticas curriculares. Defendemos a urgência de reflexões orientadas para a problematização das significações de sujeito e de conhecimento articuladas com projetos que reivindicam e se comprometem com uma formação democrática. Assim sendo, indagamos: em que medida uma formação comum a todos pode ser democrática?

Essa é a provocação que fazemos a partir de nossas apropriações de princípios do pós-fundacionalismo, com destaque para a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010), e em interlocução com operadores teóricos derridianos (DERRIDA, 1973, 1991, 2005, 2006). O investimento teórico que fazemos assume uma perspectiva discursiva de abordagem dos fenômenos sociais para problematizar fundamentos que justificam e legitimam discursos que projetam um futuro comum e melhor para todos, defendendo, com Macedo (2017), que esse futuro comum é projetado a partir e para um “todos” genérico. Uma perspectiva salvacionista de educação que favorece o apagamento de vidas, de culturas e de formas outras de viver e de relacionar-se com o mundo. Projetos de reconhecimento cultural que carregam consigo preocupantes violências ético-políticas com efeitos perversos sobre a diferença.

Na primeira parte deste texto, apresentamos os aportes teóricos, cuja apropriação tem nos permitido refletir sobre as formas pelas quais perspectivas salvacionistas de educação reivindicam projetos universalizantes que acabam por favorecer as tentativas de controle e de normatização da educação. Em nome da ideia de comum, operam na lógica de que é possível controlar o processo de formação dos sujeitos, orientados em uma direção pré-determinada. Defendemos que processos de formação são subjetivos e da ordem do imprevisível. As tentativas de controlá-los terminam, portanto, por criar

constrangimentos para que o outro possa se realizar como presença singular em um mundo habitado por diferenças (BIESTA, 2013). Na segunda parte, argumentamos que significações de sujeito e de conhecimento articuladas com a ideia de comum carregam limites que impedem a realização de uma formação democrática radical.

## **Uma leitura desconstrutiva que nos ajuda a compreender o problema**

Antes de iniciarmos, é preciso pontuar que as reflexões aqui apresentadas são resultado do movimento de desconstrução derridiana (DERRIDA, 2005) que temos buscado empreender em nossas pesquisas – movimento que tem possibilitado ampliar perspectivas de leitura de mundo. Desconstrução que entendemos como intensos e intermináveis questionamentos transcendentais que levam “[...] em conta a possibilidade da ficção, do acidental e da contingência” (DERRIDA, 2005, p. 159, tradução nossa).

É desse “lugar” que temos desenvolvido reflexões sobre projetos e visões de mundo totalizantes que se pretendem universais, na medida em que pressupõem a existência de algo comum a todos, como os projetos educacionais da modernidade. Assim, argumentamos que são discursos que operam com concepções de sujeito que autorizam projetos identitários prontos, únicos (comuns), os quais legitimam o privilégio concedido a determinados conhecimentos selecionados para preencher a identidade comum projetada como a mais adequada.

As contribuições da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2010) articuladas com operadores derridianos são o construto teórico que têm nos auxiliado nessa empreitada, em que buscamos interpelar a ideia de comum com o entendimento de que todo projeto de formação comum se sustenta no pressuposto de que existe algo universal que deve ser comum a todos. Uma ideia que, comumente, é aceita no campo da educação, em geral, e do currículo, em especial.

No entanto, a partir das contribuições de Laclau (2011), consideramos essa uma ideia problemática. Isso porque Laclau (2011) tensiona a dicotomia entre particular e universal operando com a compreensão de discurso como prática de significação, defendendo com Mouffe “[...] que toda configuração social é significativa” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 39). Com esse entendimento de discurso, os autores operam com a compreensão de hegemonia como prática articulatória, como operação discursiva que busca constituir a universalização de um discurso, procurando fixar sentidos como tentativas que visam alcançar a plenitude que falta ao social.

Para Laclau (2011), a constituição de hegemonia é um processo em que um discurso particular passa a representar algo que é maior que ele. Uma compreensão que rompe com a dicotomia entre particular e universal para pensá-los como mutuamente referenciados, porque o discurso que articula o “nós”, para apresentar-se como universal, precisa incorporar sentidos diferenciados que permitam que as particularidades, os diferentes do “nós”, possam se sentir representados por algo que não são.

Laclau e Mouffe (2010) afirmam que esse processo de articulação de diferenças particulares é essencial para a constituição de hegemonia. Além disso, os autores ressaltam que o discurso hegemônico que passa a ser concebido como universal é carregado de sentidos particulares permanentemente em disputa, porque as particularidades são articuladas discursivamente em uma cadeia de equivalências, mas mantendo relações diferenciais entre elas. Para Laclau e Mouffe (2010), a constituição de hegemonia é um processo incessante de produção e de articulação de sentidos que impede a completa fixação de sentidos, uma vez que quanto maior proliferação de sentidos, maior a articulação e mais intensas as disputas por significação, tornando precária a articulação hegemônica apesar de sua aparente estabilidade.

A teoria do discurso formulada por Laclau e Mouffe (2010) pode ser entendida como uma teoria da hegemonia em que os autores buscam explicar o funcionamento do social como processo incessante de construção discursiva. Eles se apropriam de contribuições de operadores teóricos derridianos para compreender o funcionamento do social como textualidade.

Jacques Derrida dedicou sua obra à crítica ao logocentrismo, definindo-o como uma “[...] metafísica da escritura fonética, que, em seu fundo, não foi mais do que o etnocentrismo mais original e poderoso” (DERRIDA, 1973, p. 3) que impõe e regulariza o próprio conceito da escrita, da história da metafísica. O filósofo critica o logocentrismo principalmente pelas tentativas de fixação de formas e sentidos, de palavras e ideias. Ele se opõe à compreensão de linguagem como representação plena e transparente dos fenômenos sociais e do mundo material. Para Derrida (1973), qualquer relação entre a linguagem e os objetos que nomeamos só se torna inteligível por processos de tradução.

Distante de ceder às condições de centralidade e das normas definitivas e irretocáveis do logocentrismo na tradição ocidental contemporânea, Derrida (1991, p. 35) encontrou com a ideia de *différance* uma forma “[...] de atravessar a ordem do entendimento”, transpondo além dos limites de sistemas fechados, abordando a diferença como ontológica e, com isso, criando um espaço heterogêneo e infinito para pensar a filosofia e a vida. O autor defende e opera com a ideia de escritura, entendendo que nada está sujeito à autoridade de quem escreve, valorizando os inevitáveis processos de negociação, de tradução e de diferimento.

Temos nos apropriado da ideia de tradução derridiana para argumentar sobre a impossibilidade de uma ordem, de um desfecho. A tradução, em si, é apresentada por Derrida (2006) como uma tarefa impossível, traduzir o intraduzível, dado que “[...] a multiplicidade irreduzível de línguas exibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar com qualquer coisa que seria da ordem da edificação”, como destacam Cunha e Costa (2015, p. 5). Em Derrida (2006), a tradução pode ser entendida como um dos “sintomas” da ordem da *différance* em sua ausência de centralidade e de origem. A tradução doa-se à infinita substituição e é assim que escapa as tentativas de fixação de sentidos em estruturas fechadas de significação.

Em Derrida (2006), a tradução impõe-se como traição permanente à possibilidade de resgate de sentidos originais. Em interlocução com o filósofo, Mouffe (2003) defende que a impossibilidade de fixação completa de sentidos possibilita a manifestação dos conflitos em prol de uma democracia de caráter radical. Essa é uma ideia de democracia que inclui a diferença e o imprevisível, o imponderável, como fatores de deslizamento em relação à dualidade confortável entre os conceitos de igualdade e de liberdade, pilares democráticos estruturais. As diferenças impõem-se nos jogos políticos desestabilizando discursos que se articulam a partir de consensos instáveis e provisórios, tais como os projetos de formação que se pretendem comuns a todos.

As contribuições de Derrida (1973, 1991, 2005, 2006) têm sido produtivas para os questionamentos que temos produzido sobre discursos que carregam traços de um essencialismo universal, os quais sustentam projetos de formação que objetivam atingir a todos, favorecendo a ideia de comum. Argumentamos que a formulação desses projetos se sustenta na admissão da existência de fundamentos fixos que possam conferir legitimidade a eles – fundamentos que asseguram a dimensão de universalidade atribuída a eles. Entretanto, os aportes teóricos assumidos autorizam-nos a afirmar que se trata de uma legitimidade estabelecida em um jogo de linguagem próprio (LYOTARD, 1986), em que o fundamento assumido como pressuposto é também resultado de construção discursiva que justifica e legitima o projeto concebido como universal.

Para sustentar essa argumentação, recorremos aos princípios do pós-fundacionalismo para questionar a existência de qualquer fundamento único, fixo e definido *a priori* que possa explicar de forma definitiva o funcionamento do social (AUTOR 1, 2017). Questionamos a ideia de um fundamento *a priori* para organizar estruturas também pensadas *a priori*. Como destaca Lopes (2013, p. 13), toda estrutura “[...] repousa sobre um centro fundante que garante a sua estruturalidade, orienta a estrutura, mas sempre faz referência a uma presença, a um fundamento que não pode ser explicado no interior da própria estrutura. A estrutura exige uma relação com um exterior que a constitui”.

Logo, trata-se de pensar a estrutura como construção discursiva, relacional e aberta, sem que isso implique assumir uma postura antifundacionista, mas compreendendo e operando com a ideia de que no jogo político todo fundamento é uma construção discursiva necessária e contingente, configurando-se como fixações provisórias que não carregam qualquer legitimidade em si.

Defendemos com Laclau e Mouffe (2010, 2015) que não existe qualquer fundamento único, fixo e definido *a priori* que possa explicar, de forma definitiva, o funcionamento do social. Os autores fazem essa afirmação inspirados nas contribuições de Jacques Derrida sobre a impossibilidade de conter-se o processo de significação, de estancar a produção de sentidos sobre os fenômenos sociais. No entanto, não se trata de negar a existência de fundamentos, mas de afirmar a precariedade e a contingência deles, assumi-los como construções discursivas.

Pensamos os fundamentos a partir da ideia de contingência, assumindo que tudo

pode acontecer, sendo impossível afirmar peremptoriamente se vai ou não acontecer, que tudo é da ordem da imprevisibilidade, sem fundamentos fixos que possam atestar se algo vai ou não acontecer da forma prevista. Laclau e Mouffe (2010, 2015) explicam essa precariedade e contingência rompendo com a ideia de social como estrutura fechada e totalizante para pensá-la como textualidade em que a política emerge como dimensão ontológica do social e, assim, a categoria discurso assume papel central.

São essas reflexões que sustentam nossa compreensão de que não há discurso político ou projeto de mundo enunciado por meio de um projeto político educacional capaz de ocupar permanentemente o lugar de uma ordem definitiva, capaz de cessar definitivamente os processos de significação, de negociações e de traduções, saturando o social. Vamos além, defendendo com Mouffe (2003) a (in)desejabilidade desse projeto pelo seu caráter antidemocrático, visto que não existe nada fora do discurso que possa atestar de forma cabal a maior legitimidade de um projeto e/ou de um sentido sobre outras tantas possibilidades de significação. Essa é uma compreensão do funcionamento do social que favorece a sua hiperpolíticação (MOUFFE, 2003), dado que a legitimidade só pode ser assegurada, sempre de forma precária e provisória, nas lutas políticas contextuais.

Projetos de formação totalizantes e universais só podem se sustentar em um “comum” e em um “todos” genéricos – sujeitos pensados *a priori*, cuja formação pressupõe determinados conteúdos também selecionados *a priori*. Argumentamos que são as tentativas de controlar o imponderável que nos constitui como “[...] seres linguageiros, cindidos e precários” (LOPES, 2013, p. 8), e as tentativas de controlar aquilo que somos favorecem o apagamento das diferenças. Daí nosso questionamento sobre o caráter democrático desses projetos.

## **Comum para todos, porém o que/quem cabe no “todos”?**

Tendo explicitado os aportes teóricos que sustentam nossas reflexões, passamos a enfrentar as questões que motivam a escrita deste texto, quais sejam: as tentativas de imposição do comum nos *espaçostempos* de diferença e como essas tentativas articulam significações de sujeito e, conseqüentemente, de conhecimento que têm sido mobilizados nas teorias e nas políticas curriculares. Argumentamos que a ideia de comum integra uma tradição educacional supostamente democrática que precisa ser colocada em questão. Dessa forma, as contribuições teóricas que apresentamos anteriormente nos ajudam nesse movimento desconstrutivo de sentidos sedimentados.

Dito isso, seguimos desenvolvendo este texto tendo como referência a indagação de Price (2014): afinal, o comum é para quem? A quem se destinam teorias e políticas curriculares que prometem ensinar a mesma coisa a todos com a questionável premissa (muito pouco) democrática de uma certeza sobre quem são os sujeitos e sobre o que e como eles devem se transformar em outra coisa em nome de um projeto de mundo

comum? Entendemos esses discursos como promessas sustentadas na expectativa de que é possível formar sujeitos universais abstratos. Identidades projetadas *a priori*, cuja formação pressupõe a apropriação de conhecimentos, de habilidades e de competências selecionadas para serem ensinadas a todos como condição para a construção de um mundo pleno e democrático – projetos educacionais em que a democracia é significada como *porvir*.

É preciso pontuar que são projetos sintonizados com os anseios de uma tradição curricular que opera com o pressuposto de que é possível formar identidades de acordo com um dado projeto de sociedade (CUNHA, 2019). Dessa forma, nossa crítica não se restringe às políticas curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo. Pelo contrário, nossa perspectiva é a de que o comum da BNCC dialoga com uma tradição que nos parece problemática porque não estamos focados nos conteúdos que a Base define como comuns, mas na ideia de que existem conhecimentos universais que devem ser comuns a todos. Entendemos que a ideia de comum articula sentidos em torno da fantasia/do desejo de organização de um mundo comum (ARENDE, 1961), um mundo virtualizado, livre de conflitos e de disputas e que, dessa forma, confere caráter civilizatório a uma sociedade que nos esperaria em um futuro utópico. Um discurso que, por seu caráter civilizatório, se constitui como hegemônico e passa a produzir sentidos que renovam uma tradição, favorecendo o bloqueio de outros sentidos possíveis. No entanto, os aportes teóricos que orientam nossas reflexões nos autorizam a questionar essa pretensão.

Entendemos que nesses projetos sujeitos são significações *a priori*, identidades em si, pensadas como positividade. Nessa perspectiva, recorreremos novamente a Laclau (2000) quando recusa a ideia de um fundamento único capaz de definir, de forma cabal, a estruturalidade de uma identidade política. O autor aponta que identidades são constituídas discursivamente em atos de identificação, os quais são sempre relacionais. Dessa forma, Laclau (2000) afirma que a positividade interna de um discurso só é possível na relação de antagonismo estabelecida por um exterior constitutivo, uma diferença expulsa da articulação que passa a ser condição para qualquer identificação política. Em outras palavras, a possibilidade de articulação interna de um discurso, assim como a positividade de uma identidade, depende de um negativo, aquilo que a identidade não é, visto que “[...] o antagonismo e a exclusão são constitutivos de toda identidade” (LACLAU, 2011, p. 88).

Pensando a constituição dos sujeitos como atos de identificação sempre provisórios e contextuais, Lopes (2013) afirma não ser possível controlar plenamente os sentidos daquilo que somos, pensamos que somos e dizemos. “O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada” (LOPES, 2013, p. 8), sem que exista um “[...] porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo” (LOPES, 2013, p. 8).

Concordando com a autora, concluímos que projetos de formação de sujeitos *a priori* são tentativas de bloquear as possibilidades de identificação, projetos que têm como pressuposto a ideia de que é possível saber quem e o que o sujeito é ou será. Dessa perspectiva, resta apenas a aplicação de normas e de regras como tentativas de viabilizar aquilo que afirmamos que o sujeito precisa se tornar. São normas e regras para viabilizar a formação de um sujeito inventado (DERRIDA, 2005). Um projeto que conforma as subjetividades à lógica do reconhecimento com rígidos enquadramentos normativos (BUTLER, 2015) necessários para conter as disputas por significação e para forjar a instalação de um sujeito comum e reconhecível. São tentativas de apagar as diferenças que se intensificam com a disseminação da ideia de comum, que aponta para a existência de um caminho definitivo para orientar sociedades e sujeitos para um futuro melhor e mais democrático, abusando de sentidos de democracia que tentam estabilizar disputas e selecionar as diferenças que poderão ser validadas e reconhecidas positivamente em um virtualizado novo mundo ideal e comum. É um projeto normativo de ordenação e de regulação de sujeitos de acordo com normas pré-estabelecidas (MACEDO, 2017).

São, assim, projetos que não oferecem espaço para o surgimento do inesperado. São projetos “[...] de reconhecimento, em que não há espaço para o imponderável” (MACEDO, 2017, p. 543). Em nome de um comum a todos, negam ao outro o lugar da alteridade, limitando as alternativas para que as diferenças possam se tornar presença em um “[...] mundo povoado por outros que não são como nós” (BIESTA, 2013, p. 26). São projetos que se apresentam como democráticos, mas que impõem ao outro a ideia de um todos e um comum genéricos em nome de um futuro utópico significado como melhor, mais adequado e universal. Nessa imposição, podem se tornar intoleráveis para aqueles que não se adequam, e porque não se adequam precisam ser controlados, vigiados, o que acaba por favorecer e justificar a existência de uma cultura escolar baseada em “[...] sistemas rigorosos de inspeção e controle e em protocolos educacionais cada vez mais prescritivos” (BIESTA, 2013, p. 36). Assim, aqueles que não se submetem ao estabelecido tendem a ser significados como dispensáveis, produzindo e intensificando a precariedade da vida (BUTLER, 2018).

São tentativas de controlar o caos, mas, como lembra Derrida (2005), é justamente porque tudo o que temos é o caos que alimentamos expectativas de que podemos controlá-lo, realizando o desejo/a fantasia de uma sociedade organizada, melhor e mais eficiente. No entanto, os aportes teóricos nos autorizam a afirmar que aquilo que nomeamos “realidade” são construções conflituosas, caóticas, “Comunidades sem consenso, colaborativas e ainda assim incrivelmente complexas, mutáveis e às vezes conflitantes” (MILLER, 2014, p. 2058). Dessa forma, qualquer projeto que tenha como objetivo o consenso, a harmonia, sempre carregará marcas antidemocráticas, uma vez que, segundo Derrida (1973, 2006), o consenso definitivo, a harmonia, pressupõem um acordo impossível entre significações conflituosas e complexas. Não há como cessar a politização. Não há como sistematizar e limitar os processos de significação e as

disputas que deles decorrem. Buscamos compreender essas tentativas como formas de controlar o caos, superando “as crises” que são significadas como impedimento para que o social se constitua plenamente.

Com Derrida (1991), entendemos que a *différance* reforça a impossibilidade de continuidade dos mecanismos que viabilizam os *comuns* e nos oferecem suporte para questionar a retórica clássica da padronização e do controle, pois

[...] tudo no traçado da diferença é estratégico e aventureiro. Estratégico porque nenhuma verdade transcendente e presente fora do campo da escrita pode comandar teologicamente a totalidade do campo. Aventureiro porque essa estratégia não é uma simples estratégia no sentido em que se diz que a estratégia orienta a tática a partir de um desígnio final, um telos ou um tema de uma dominação, de um controle ou de uma reapropriação última do movimento ou do campo. [...]. Se há uma certa errância no traçado da diferença, ela não segue mais a linha do discurso filosófico-lógico [...]. (DERRIDA, 1991, p. 38).

Neste ponto, passamos a discutir as concepções de conhecimento articuladas nesses projetos de formação de um sujeito inventado, cuja identidade precisa ser preenchida com conhecimentos dotados de “poderes” também inventados. São projetos de formação educacionais pautados na ideia de que existem conteúdos *a priori* que precisam ser reconhecidos de antemão (MACEDO, 2017).

Os investimentos de incorporação dos enfoques pós-fundacionais têm possibilitado movimentos de desestabilização de sentidos que parecem sedimentados, tais como democracia, sujeito, qualidade, conhecimento etc. São significações que sustentam projetos de formação a partir de um ideal de racionalidade em que a apropriação de um tipo de conhecimento é enunciada como condição tanto para a emancipação dos sujeitos que construirão e habitarão um mundo melhor, quanto para a formação de sujeitos aptos a ocupar postos de trabalho em um mundo globalizado e tecnológico.

Nas duas perspectivas, aquilo que se espera que o sujeito se torne é significado de forma diferente, mas nas duas está presente o pressuposto de que é possível controlar o que o sujeito é e será e a significação de conhecimento como coisa a ser apropriada como condição para que essa identidade se realize (AUTOR 1, 2017). Um tipo de conhecimento significado como epistemologicamente superior, poderoso, como adjetiva Young (2014), porque dotado de uma racionalidade que possibilitaria aos sujeitos compreender o funcionamento do mundo e nele intervir, operando “[...] as transformações necessárias para reorientar o funcionamento do mundo em uma nova direção previamente estabelecida” (AUTOR 1, 2017, p. 601). Um tipo de conhecimento significado como universal, cuja apropriação deve ser comum a todos.

Aqui também podemos identificar disputas em torno das significações sobre qual conhecimento deve ser apropriado por todos, que seja comum a todos e a quem cabe determinadas significações de todos. Cabe destacarmos que as interpretações que

fazemos não implicam neutralidade na luta política por significação. Não implicam abdicar de projetar e de lutar por um mundo melhor, de significar determinados conhecimentos como mais ou menos adequados. Não nos colocamos fora do jogo político. No entanto, defendemos que é necessário exercer uma vigilância radical para não perdermos de vista que todas as significações possíveis são e serão sempre contextuais. Assim, assumimos, como sugere Derrida (2005), que nossos desejos, nossas significações são promessas messiânicas, promessas necessárias mesmo que não sejam cumpridas, mesmo que saibamos que não podem ser cumpridas. Promessas que se fazem necessárias em situações contextuais em que assumimos compromissos e responsabilidade ética com o outro, mas sem deixar de considerar esse outro como alteridade.

É dessa perspectiva que também consideramos problemáticas as significações de conhecimento que autorizam e justificam decisões tomadas em nome de um projeto de sujeito. Afirmamos que as tentativas de significar determinado tipo de conhecimento como mais ou menos adequado à formação dos sujeitos expressam tensões e disputas entre diferentes projetos culturais de mundo que, por si só, nos parecem suficientes para questionar as pretensões de universalidade de qualquer tipo de conhecimento. Como afirma Autor 1 (2017, p. 601), “[...] são disputas pelo poder de significar o mundo e o conhecimento produzido sobre esse mundo e, conseqüentemente, definir o lugar desse conhecimento no currículo”.

Nessas disputas, a significação de um tipo de conhecimento epistemologicamente superior é articulada dentro de uma pragmática e de um jogo de linguagem próprios (LYOTARD, 1986) que atribuem a esse conhecimento uma racionalidade superior que justifica e autoriza sua apropriação pelos sujeitos como condição para que possam se engajar na tarefa emancipatória de transformação do mundo, garantindo “[...] melhoria da condição moral ou espiritual do homem” (SACRISTÁN, 1999, p. 150). É uma identidade fixa e definida *a priori* que carrega uma dimensão de universalidade que, como já discutimos anteriormente, assumimos como impossibilidade.

Buscamos compreender o conhecimento como um “ato de tradução contínuo” (BHABHA, 2013 *apud* MACEDO, 2017, p. 550) que nos ajuda a pensar a imposição da ideia de um conhecimento universal como tentativa de aprisionamento de sujeitos em simulacros, em corpos e em histórias que não são verdadeiramente suas, em nome de um projeto de sociedade que pressupõe, se não total, o apagamento das diferenças pelo cálculo sobre quais são as diferenças que podem existir para a manutenção de uma determinada ordem. É a formação de um sujeito inventado.

Uma identidade dotada de uma racionalidade que lhe possibilitaria “ver” além das aparências. E que, por ser capaz de “ver além”, seria capaz de operar as transformações necessárias para reorientar o funcionamento do mundo em uma nova direção previamente estabelecida. Uma identidade para quem o mundo se torna plenamente inteligível porque dotada de

conhecimentos necessários para garantir que isso ocorra. (AUTOR 1, 2017, p. 601).

Entretanto, existe outra dimensão do problema. A relação entre conhecimento e sujeito estabelecida em projetos de formação, via de regra, opera na lógica de que o sujeito se apropria de um conhecimento que lhe é transmitido. Aqui voltamos a Derrida (2006) para problematizar a ideia de transmissão. Argumentamos que ela pressupõe um modelo representacional de linguagem como se esta expressasse as coisas exatamente como são. Como se a nomeação das coisas não fossem tentativas de tradução que sempre escapam, que não se deixam aprisionar. Assim sendo, tudo que temos, inclusive os processos de ensino e de aprendizagem, são processos incessantes de significação, e a ideia de transmissão não se sustenta. Toda comunicação é precária, o que não significa que devemos, ou que podemos, dela abdicar como possibilidade política (LOPES, 2017), sem abrir mão da alteridade como dimensão constituinte das relações sociais.

Concordamos com Pinar (2008) quando afirma que projetos de formação que condicionam a libertação/a emancipação/a apropriação de um tipo de conhecimento específico mantêm as mesmas lógicas essencialistas que articulam projetos de mercado, operando por oposições binárias em suas análises e em seus desdobramentos políticos.

Argumentamos que a ausência de questionamentos radicais sobre as implicações dessas lógicas essencialistas que sustentam concepções universais de conhecimento acaba por favorecer propostas como a da BNCC, pois conversa com as demandas de uma colonização da escola pela ciência (MACEDO, 2006), coisificando o conhecimento e, conseqüentemente, o currículo; desconsiderando as disputas por significação nas tentativas de prescrever determinado conhecimento significado como necessário e superior para a formação de uma sociedade em que todos supostamente possam estar em um mesmo nível de aprendizagem, alimentando uma complicada fantasia de que, em uma sociedade ideal e plenamente alinhada com os termos da democracia, todos devem ser iguais, sabendo e aprendendo as mesmas coisas (PRICE, 2014) em um determinado e aprisionado período de tempo.

No entanto, apesar das tentativas de impor uma determinada significação de conhecimento e de currículo, a prescrição cria obstáculos, mas não é capaz de cessar completamente o processo de significação. O que e como ensinar e aprender permanecem sendo traduzidos sem que seja possível controlar de forma definitiva esses processos para além das normas e das regras formuladas com esse objetivo. As tentativas de expulsão da imprevisibilidade das teorias e das políticas curriculares expressam ansios por um mundo e por identidades uniformes, homogêneas.

Assim sendo, argumentando que não há um conhecimento universal indispensável para uma suposta – e utópica – emancipação, objetivamos assumir, em nossas reflexões, a tarefa de complicarmos constantemente as hegemonias vigentes (MACEDO, 2019), reafirmando que a aparente fixação de sentidos a elas atribuídas são resultado de disputas discursivas que se dão em relação de poder assimétricas, mas não imutáveis,

que permanecem precárias e contingentes. Assim, abre-se lugar para a democracia como *devoir*, como construção permanente aqui e agora, sem certezas definitivas sobre o futuro.

### **Sem a pretensão de concluir...**

Mobilizamos a crítica aos processos de significação que sustentam os sentidos de um currículo racional, que fazem parte de uma tradição hegemônica moderna da construção de uma evoluída e eficaz sociedade contemporânea por meio da escola, por entender que esses movimentos amparados pelo rigor e pela autoridade científica acabam por construir uma concepção definitiva de conhecimento que autoriza que uma ideia de comum seja defendida na política e nos discursos educacionais ocidentais em nosso tempo presente.

É justamente pela ontológica impossibilidade de fixação de sentidos nas relações humanas no âmbito político, econômico e social, que a ideia de comum se insinua e se estabelece como democrática. Entretanto, o comum é também uma impossibilidade que levada às últimas consequências pode comprometer a democracia autorizando e legitimando violências e exclusões daquelas particularidades que não se reconhecem, e não são reconhecidas, em projetos comuns. Definir identidades comuns e selecionar conhecimentos como os mais adequados para preencher essas identidades pode favorecer o apagamento de memórias, de formas de vida, de diferenças, as quais são significadas, de alguma forma, como ameaças ao funcionamento de uma virtual e fragilizada ordem almejada como ideal. O comum, obviamente, não ataca somente os desdobramentos dos currículos, mas, sim, todas as relações que se constituem nas diferenças.

Esperamos ter deixado claro que não assumimos uma posição maniqueísta. Não nos colocamos em uma posição de luta do bem contra o mal em relação às teorias curriculares e a outros projetos de mundo, mas refletimos sobre como é necessário desestabilizar as normas e expor seus limites, desconstruindo os frágeis pilares de suas estruturas. Distantes de querer propor binarismos equivocados e um estudo baseado em comparações entre teorias curriculares presentes no campo, alertamos para o fato de que as violências ético-políticas e a imposição de comuns estão presentes em diversas intensidades dentro dos mais variados posicionamentos político-filosóficos das teorias e das políticas curriculares, inclusive dentro de nossos próprios trabalhos. Não podemos esquecer de que também fomos criados, introduzidos no mundo e interpelados por diferentes projetos e concepções de mundo, de sujeito, de conhecimento.

Reconhecemos que a reflexão sobre as questões que envolvem a imposição do comum é um árduo e necessário exercício teórico em que, mais do que categorizar o comum, interessa assumir uma postura desconstrutiva para problematizar as pretensões democráticas que projetos de uma formação comum a todos anunciam. Por fim, justamente por acreditarmos na inevitável impossibilidade de fechamento em sentidos

enclausurados e por apostarmos na potencial hiperpolitização da luta social, que se abre com a apropriação das contribuições teóricas que apresentamos neste texto, buscamos incorporar esse investimento teórico em nossas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. The crisis in education. In: ARENDT, Hannah. *Between past and future: Six exercises in political thought*. Cleveland: Meridian Books, 1961. p. 173-196.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. São Paulo: Autêntica, 2013.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas*. Notas sobre uma teoria performativa de assembleia. Tradução Fernanda Siqueira Miguens. São Paulo: Civilização Brasileira, 2018.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Currículo, tradução e controle. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos* [...]. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4152.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Permanecer na luta, para uma democracia radical e plural nas políticas de currículo. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 357-377, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8394>

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: CRITCHLEY, Simon; DERRIDA, Jacques; LACLAU, Ernesto; RORTY, Richard. (org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 151-170.

DERRIDA, Jacques. *Torres de babel*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

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

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (org.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação Sociedades e Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo P.; LINHARES, Bianca. (org.). *Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar*. São Paulo: Intermeios, 2017, p. 109-127.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>

MILLER, Janet. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, out./dez. 2014.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 11-26, out. 2003. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

AUTOR 1 (2017)

PINAR, William. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. P. 139-157.

PRICE, Todd Alan. Comum para quem? *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1614-1633, dez. 2014.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142851>

---

Texto recebido em 04/05/2022

Texto aprovado em 26/10/2022