

Mundo comum, mundo de ninguém: a aposta em um movimento desconstrutivo da Democracia

Matheus Saldanha do Amaral Reisⁱ

Gabriel Santos da Silvaⁱⁱ

Pedro Ferreira de Lima Crespoⁱⁱⁱ

Resumo

Neste estudo teórico, argumenta-se que a construção histórica da democracia moderna fortalece uma ideia de “comum” que fundamenta projetos de realidade em diversas propostas curriculares. Dialogando com referenciais pós-estruturais e pós-fundacionais, aponta-se que as ordens hegemônicas estão em constante disputa por significação na educação. É importante trabalhar com o que escapa do controle para reforçar a construção democrática como “porvir”, prometendo a inclusão do outro como pura alteridade. Questiona-se a fantasia de mudar o mundo educando as crianças para um futuro inexistente, pois o presente está sempre sendo reescrito e disputado. Assume-se a discursividade como caminho para ampliar significações, em que tensionamentos são produtivos para refletir sobre necessidades impossíveis de posições comprometidas com a abertura à diferença nos processos educativos e políticas curriculares.

Palavras-chave: democracia; diferença; comum; currículo.

*The common world, the world of no one:
a commitment to a deconstructive movement of Democracy*

Abstract

This theoretical study argues that the historical construction of modern democracy reinforces a particular notion of the “common” that underlies reality projects in various curricular proposals. Drawing on post-structural and post-foundational references, it is pointed out that hegemonic orders are in constant dispute over meaning within education. It is important to engage with that which escapes control in order to sustain democracy as a horizon yet to come, affirming the inclusion of the other as pure alterity. The fantasy of changing the world by educating children for a non-existent future is questioned, as the present is constantly being rewritten and contested. Discursivity is adopted as a way to broaden meanings, with tensions serving as productive forces for reflecting on the impossible demands of positions committed to openness to difference within educational processes and curricular policies.

Keywords: democracy; difference; common; curriculum.

ⁱ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: matheussaldanhareis@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5971-429X>.

ⁱⁱ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: gabrielsantos.educ@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0106-2655>.

ⁱⁱⁱ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC/UERJ). Servidor Técnico-Administrativo em Educação no CEFET/RJ. E-mail: pedrocrespo.prof@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7474-2398>.

*Mundo común, mundo de nadie:
una apuesta por un movimiento desconstructivo de la Democracia*

Resumen

En este estudio teórico, se argumenta que la construcción histórica de la democracia moderna refuerza una noción de “común” que fundamenta proyectos de realidad en diversas propuestas curriculares. Dialogando con referencias posestructurales y posfundacionales, se señala que los órdenes hegemónicos están en constante disputa por el sentido en el campo educativo. Es fundamental trabajar con aquello que escapa al control para sostener la democracia como porvenir, prometiendo la inclusión del otro como pura alteridad. Se cuestiona la fantasía de cambiar el mundo educando a los niños para un futuro inexistente, dado que el presente está en permanente reescritura y disputa. Se asume la discursividad como un camino para ampliar significados, donde las tensiones son productivas para reflexionar sobre necesidades imposibles desde posiciones comprometidas con la apertura a la diferencia en los procesos educativos y en las políticas curriculares.

Palabras clave: democracia; diferencia; común; currículo.

1 INTRODUÇÃO

A ideia de que se pode mudar o mundo educando as crianças no espírito do futuro tem sido uma das marcas registradas das utopias políticas desde a Antiguidade. O problema com essa ideia tem sido sempre o mesmo: só pode dar certo se as crianças são realmente separadas de seus pais e criadas em instituições do Estado, ou doutrinadas na escola de tal modo que acabam se virando contra os próprios pais. É o que acontece nas tiranias (Arendt, 2004, p. 265).

A motivação dessa escrita passa pelo crescente incômodo em relação aos traços (Derrida, 2010) dos pensamentos da modernidade presentes nas teorizações e, consequentemente, nos textos políticos do campo educacional brasileiro. O breve trecho introdutório recuperado do trabalho de Hannah Arendt (2004), “Responsabilidade e Julgamento”, traduz algumas das preocupações que surgiram enquanto desenvolvemos essa escrita teórica localizada no campo do pensamento curricular: a) a impossibilidade de mudar o mundo educando as crianças no espírito do futuro; b) a questão do comum nas políticas curriculares; e c) a democracia como um projeto salvacionista da modernidade.

A ideia de um mundo melhor no futuro, que tem sido repetida erráticamente como a solução para a superação das discriminações, violências, opressões perpetradas pelas sociedades contemporâneas se alimenta da significação de educação como um fantasioso projeto salvacionista, cuja grande missão seria a construção e consequente

afirmação de um determinado modelo definitivo de democracia. Uma tendência que se mantém como rastros derridianos como é possível identificar no texto da Base Nacional Comum Curricular: A educação é a Base (Brasil, 2018, p. 39) em que a reorganização de “tempos, espaços e situações” (Brasil, 2018, p. 39), com a meta de construirmos coletivamente um mundo comum, se objetiva uma “construção democrática e justa” (Idem).

Costa e Lopes (2022) afirmam que são projetos que se articulam em torno do entendimento de que a construção desse mundo mais democrático pressupõe a apropriação de um tipo de conhecimento capaz de formar determinados sujeitos produtores de mudanças sociais desejadas por um mundo com tendências cada vez mais *economicizantes*.

A apropriação de aportes pós-estruturais e pós-fundacionais (Laclau; Mouffe, 2015; Derrida, 1991; 2006) têm sido produtivas para tensionar uma dada significação e associação entre educação e democracia. Reflexões teóricas que sustentam o argumento de que são projetos realistas/idealistas de mundo que articulam sentidos realistas de conhecimento. Dessa forma, em nome de algo comum a todos esses projetos criam constrangimentos para a emergência de sujeitos ainda não imaginados. Diferenças que lutam para existir em uma realidade condicionada por um saber ideal que contribui para a marginalização daqueles que não conseguem e/ou não querem fazer parte de uma mesmidade produzida artificialmente.

As inscrições teóricas, construídas com base em nossos referenciais, oferecem a abertura necessária para argumentarmos sobre a possibilidade de construir uma sociedade democrática que possa emergir das demandas discursivas do presente. Ignorar as demandas atuais significa desconsiderar as manifestações da vida e seus desejos políticos, que se fazem presentes em nossos espaços de atuação e formação. Projetar uma democracia voltada para o futuro, sem levar em conta as incertezas que impulsionam o presente e os diversos saberes que definem o agora, pode resultar em um potencial processo de apagamento das diferenças.

Assim, destacamos que uma "educação verdadeiramente democrática", ao se posicionar como detentora de todas as respostas e ao proporcionar um acesso supostamente transparente aos conhecimentos essenciais que refletem uma realidade

projetada — mesmo considerando a contingência e a precariedade inerentes a qualquer discurso no campo social (Laclau; Mouffe, 2015) — acaba impondo uma definição rígida do que é "certo" e "errado". Além disso, delimita quem pode, e especialmente quem não pode exercer o direito de existir neste *mundo comum*. Trata-se de uma pretensão universalistas que busca oferecer algo comum a todos, mas que, na prática, atende de maneira insuficiente às demandas e necessidades das diversas realidades sociais.

Enfrentamos a hegemonia de uma concepção de educação que se apresenta como democrática, mas que falha em acolher as diferenças e em lidar com o desconforto gerado por respostas imprevistas, pelo ineditismo que surge diante de uma toda outra alteridade. Se aceitarmos passivamente estas condições, viveremos em um mundo comum, um mundo de ninguém.

Para a realização desse estudo, nos aproximamos da Desconstrução em Jacques Derrida (1991, 2006), por ser um percurso teórico que nos auxilia com uma postura investigativa acerca das reflexões e teorizações do campo curricular. Não se trata de um método. Interpretamos a desconstrução como um intenso movimento de questionamento e perturbação das hegemonizações que tendem a buscar por simplificadas oposições binárias para justificar as tentativas de fixar sentidos de mundo e de identidades projetadas para viver em um mundo ideal. A formação dessas identidades pressupõe a apropriação de determinados conteúdos que deveriam ser *comuns a todos*.

Nesse ponto, é importante retomar as reflexões de Costa e Lopes (2022) quando afirmam que se trata de assumir que existe um tipo de conhecimento especial que possibilitaria realizar "uma leitura confiável de mundo" (p. 13). Corroborando com os autores, observamos que se trata de uma compreensão de conhecimento que "tende a limitar leituras outras de currículo, do nome 'conhecimento' e do ser sujeito no mundo" (p. 13). Essa normatização, que dota o campo da produção curricular como um campo de produção de verdades, favorece a significação de currículo como um objeto sacralizado e estático emanado de uma definição pré-estabelecida (Cunha, 2016) capaz de educar no espírito de um futuro pré-concebido.

Buscamos nos afastar dessa visão utilitarista de currículo para interpretá-lo como um processo de enunciação cultural (Macedo, 2006). Desta forma, operamos com uma compreensão mais ampliada do campo, apostando que para além da sua redução

absoluta ao texto escrito, como uma diretriz ou uma “Base” fixada que deve ser seguida para garantir a transmissão de um conhecimento superior e/ou poderoso, os currículos também são as interpretações, negociações e traduções que acontecem em cada contexto específico, sem pureza original e sem possibilidade de reprodução. Adotar essa postura permite questionar as fixações em torno da idealização de uma única forma de ser no mundo, promovendo a ampliação das subjetividades e das possibilidades por meio de uma compreensão radical da linguagem.

Discursivamente, investimos na condição de que o currículo é um texto incessantemente traduzido que tenta direcionar o “leitor”, mas que apenas consegue de uma forma incompleta e parcial (Lopes; Macedo, 2011). Diferente do que se projeta nas promessas de um mundo comum, de um consenso possível a longo prazo, uma estabilidade e acordo capazes de definir as verdades de uma geração, entendemos e defendemos o currículo como possibilidade de conflito, instabilidade e desacordo (Cherryholmes, 1998). resultado de um processo constante de produção de sentidos (Lopes; Macedo, 2011). As disputas e negociações de sentidos é o que pode garantir a democracia como devir.

Na primeira parte deste texto, apresentamos os movimentos desconstrutivos do significante “democracia” a partir do entendimento de que a construção histórica da democracia moderna fortalece uma determinada ideia de comum que vem fundamentando os projetos de realidade presentes nas teorizações e nos projetos curriculares do campo educacional.

O movimento de desconstrução é uma aposta na necessidade de pensar (e defender) as sociedades democráticas como espaços abertamente disputados e incertos, que nunca poderão se render em definitivo à ordem normativa premeditada do consenso. Dessa forma, entendemos que as tentativas de fixar que tipo de conhecimento é válido, e/ou, o que é currículo em nome de um projeto de mundo comum a todos compromete a construção da democracia como devir.

No segundo momento, apontamos para a impossibilidade de um comum. Apropriando-nos da ideia de nação em Bhabha (2001) e da ideia de rastros em Derrida (1991), compreendemos a construção discursiva como algo cujo sentido definitivo é sempre adiado pelas liminaridades que surgem dentro dos próprios movimentos erráticos

da constituição nacional. A ideia de nação carrega a noção de algo comum compartilhado por todos, que é trazido para o campo do pensamento curricular para tencioná-lo, explicitando as impossibilidades e as violências inerentes às promessas simplificadas de uma educação democrática comum a todos, que projeta uma ideia de sociedade como "uma totalidade suturada, autodefinida e plenamente constituída" (Laclau; Mouffe, 2015, p.188).

Apostando na inexistência de um futuro tal como é projetado pelos ideais da modernidade, concluímos este trabalho defendendo que uma leitura pós-fundacional (Mouffe, 2006) pode contribuir para a radicalização de uma proposta de democracia voltada para o presente, para a *différance* e aberta às possibilidades de pensar o mundo com o Outro, com a alteridade. Nesse sentido, é importante destacar que não buscamos definir esse projeto pós-fundacional como o ideal a ser seguido, mas sim afirmá-lo como uma possibilidade em um contexto de disputas discursivas e tentativas de estabelecer uma única forma de significação.

2 MUNDO COMUM NOS PROJETOS DE RECONHECIMENTO

Acreditamos ser importante destacar inicialmente as divergências que compartilhamos com referenciais pós-estruturais e pós-fundacionais em relação às proposições teóricas que reforçam os pensamentos da modernidade encontradas nos influentes trabalhos de Arendt ao longo do século XX. Os principais interesses das investidas intelectuais de Hannah Arendt não são direcionados à educação, mas à defesa por um mundo comum (Arendt, 1961), um espaço-tempo no futuro inicialmente imaginado para além das influências das tiranias, sem dominações, necessidades de conflitos ou disputas por poder. Nesta perspectiva, nos chama a atenção a tentativa de fixação a priori de um sujeito ideal que serve para viver nessa projeção de realidade supostamente democrática.

Essas defesas dão algumas pistas sobre quais seriam as funções que as instituições públicas escolares deveriam assumir nesse mundo, que entendemos como idealizado. O mundo democrático que ela projeta no futuro é um mundo sem conflitos, em que as pessoas vivem solidariamente em harmonia. E ainda que a educação não fosse seu foco de interesse, no breve texto intitulado "A Crise na Educação" (1961), a autora faz

questão de intervir diretamente no assunto, defendendo o papel e a importância da autoridade do professor e a sua missão de preservação de um determinado passado histórico através de um ensino responsável para a atuação da juventude em um mundo do futuro.

A autora assume um papel de importância nesta investigação, pois suas ideias aparentemente revolucionárias e progressistas inspiram o pensamento educacional crítico. Sustentam, por exemplo, a defesa que autores como Young (2014) e Saviani (1984) fazem da centralidade de um tipo de conhecimento no currículo. Conhecimento poderoso e/ou crítico dotado de capacidades emancipatórias.

Arendt (1961) defende um modelo de escola e de professor em conformidade com o projeto educacional moderno. A educação e a escola, como um dos principais pilares de manutenção de uma postulada ordem, dirigida por um pleno consenso, dentro de uma determinada e mais positiva projeção de sociedade. Com Gimeno Sacristán (1999), interpretamos essa aposta como resultado de um sentimento de fé apriorística na educação como um “impulso e um apoio essencial da esperança nos frutos prometidos do legado moderno” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 151). Legado que pressupõe a formação do sujeito moderno, sujeito da razão (Lyotard, 1986), dotado de um conhecimento que lhe permite acessar a “realidade” e sobre ela atuar de forma racional.

Nessa perspectiva histórica, a escola seria

um caminho a ser trilhado pelos indivíduos, porém, não como opção ou escolha de cada um, mas como um instrumento político que formaria o homem moderno. Uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, em que cada indivíduo seria educado e instruído de acordo com a “moral burguesa laica”, ou seja, para viver nessa nova sociedade. (Souza; Ferreira; Barros, 2009, p. 492).

Ainda que as promessas educacionais da modernidade não tenham se realizado, e contribuições teóricas em diferentes campos do conhecimento tenham apontado os limites dos princípios modernos, esses princípios permanecem, como traços (Derrida, 2010), inspirando projetos de

formação, preparação, construção de um sujeito; para um mundo que possivelmente não se conhece, mas que se precisa conhecer, criticar; para que seja o sujeito/cidadão, tenha consciência, saiba tomar atitudes, saiba produzir, possa subverter, produza seu próprio conhecimento, sinta, perspective o mundo (Costa; Lopes, 2022, p. 10).

Políticas que derivam desse entendimento de educação e de currículo são apresentadas como a solução para uma crise generalizada da sociedade que precisa ser urgentemente resolvida, a qualquer custo, pelo bem da “democracia” e de uma determinada interpretação de “justiça”. São esforços políticos que prometem “inovar” a educação de forma a atender as demandas sociais, capacitando as escolas e os professores a realizarem com sucesso suas atribuições sociais.

Costa e Lopes (2022) afirmam que as disputas em torno do conhecimento ganham centralidade no pensamento curricular. Estas disputas visam a validação de um tipo de conhecimento para integrar o currículo como eixo central da formação da identidade desejada.

A defesa dos conhecimentos científicos e/ou emancipatórios e/ou a crítica à seleção do conhecimento imposto e *reprodutivista*, expressam disputas em que determinadas formas de conhecer são significadas como “capazes de formar e/ou conscientizar sujeitos, conferindo a eles capacidades para atuar de forma consciente em “realidades” pré-concebidas (Pereira, 2023).

Com Pereira (2017), entendemos que lógicas universalistas buscam significar determinados projetos como mais adequados para um mundo idealizado, determinando “o quê” tem legitimidade para ser ensinado na escola e tentam fixar identidades em busca de uma emancipação ou transformação. A autora argumenta que pensar em perspectivas para uma radicalização democrática envolve utilizar a desconstrução como uma maneira de questionar os fundamentos que sustentam essas lógicas.

São significações de conhecimento como propriedade (Pereira, 2017; Costa; Lopes, 2022) que pressupõem um conhecimento universal e comum que deve ser apropriado por todos como condição para serem reconhecidos em uma comunidade racional. Dessa perspectiva, abrem espaço para a normatização e controle daqueles que não se reconhecem como parte dessa comunidade a que são convocados a participar.

Problematizar essas projeções de identidades pode funcionar como resposta (responsável) às contradições que ao propor uma análise de “números e resultados” desconsideram as contingências e interpretações possíveis. Considerar as políticas educacionais curriculares inseridas em um terreno de incertezas e *indecidibilidades* é assumir uma outra lógica de produção política, pois nos distanciaríamos de projetos

essencialistas que pretendem a formação de um sujeito idealizado. Promessas de unidade e harmonia significadas como solução possível para chegarmos a um mundo melhor. Uma utopia que está presente em Arendt (1961) e tem sido amplamente defendida em diferentes discursos dominantes da política - inclusive nos setores mais progressistas – com a defesa de uma educação como uma arma para a liberdade.

Sem querer correr o risco de sermos anacrônicos e até mesmo assumindo aqui a responsabilidade política e social que acreditamos ter enquanto professores de história e pesquisadores da área de humanidades, é importante pontuar que os temores tirânicos que dirigem as escritas de Arendt são válidos e suas críticas aos movimentos nazifascistas possuem grande relevância para o mundo contemporâneo.

Mesmo que, de fato, tenhamos o infortúnio e o desprazer de testemunhar uma incansável e crescente marcha dos movimentos de extrema direita por todo o globo, é necessário formular a compreensão de que estamos inseridos em contextos históricos e em vivências completamente diferentes daquelas vividas pela intelectual. Logo, não se trata de anular a produção intelectual de Arendt (1961), mas tensionar as tentativas de estabelecimento de projetos educacionais que usam “a defesa da democracia” em seus discursos e que não levam em consideração o apagamento da diferença ocasionado pela tentativa de construção de um sujeito universal.

Mais preocupante do que qualquer escrita de Hannah Arendt, mais impactante do que qualquer intenção original da autora no desenvolvimento da ideia final de um mundo comum consensual, intenção essa que nunca conseguiremos efetivamente capturar de forma originária (Derrida, 1991), nos atentamos aos seus (re)usos, adaptações, transformações e as inspirações presentes nos pensamentos da modernidade, igualmente intraduzíveis.

A crise “generalizada” da sociedade e da democracia que vivemos é, em certa medida, uma crise das concepções fundamentadas em princípios da modernidade, em torno de uma humanidade, e de um sujeito, individualista, racional e autônomo.

Para questionar as violências que maximizam a precariedade e vulnerabilidade induzidas para certas vidas, podemos nos apropriar da interdependência constitutiva e da precariedade ontológica do “ser” (Butler, 2015) como noções que nos ajudam a pensar uma construção democrática como porvir. Se entendemos que qualquer tentativa de

apreensão de um sujeito se configura como “problema epistemológico”, podemos entender que tentativas de projeção de um futuro pré-concebido operam sob uma lógica determinista acerca da norma, ampliando o caráter violento desta.

Butler (2015, p. 17) aponta para o equívoco desta compreensão da normatividade considerando aspectos contingentes das relações de poder e do próprio movimento de “emergência e desaparecimento” dos esquemas normativos que produzem como efeitos vidas que não são reconhecidas como tais.

O argumento da autora sobre o luto e a violência também nos parece caro para a compreensão desse movimento de “não reconhecimento” de determinadas vidas. Ainda que esteja dissertando sobre a violência e agressão no sentido mais nefasto e literal da política contemporânea, Butler (2020) nos auxilia a refletir sobre como a perda de algumas vidas ocasiona o luto e outras não. Para a autora, “se a violência é cometida contra aqueles que são irreais, então, da perspectiva da violência, não há violação ou negação dessas vidas, uma vez que elas já foram negadas” (Butler, 2020, p. 54).

Ao questionar o que poderia ser feito para produção de condições mais igualitárias de reconhecimento e, portanto, resultados mais radicalmente democráticos a questão do reconhecimento emerge articulada a outros fatores para moldar esse “sujeito” reconhecível.

Nos distanciando de perspectivas *economizantes* sobre a vida, partimos de um entendimento de uma radical democracia como do conflito, da disputa permanente e incessante, portanto podemos pensar o caos, ou as instabilidades como potencializadores para uma produção radical de significações contextualizadas e potentes, mesmo que precariamente.

O desejo por um mundo melhor e uma vida mais vivível, como defende Butler (2015), não é uma questão a ser problematizada e nem de longe expressa fragilidade e/ou despolitização de uma teorização que assume compromisso de explicitar as fragilidades de projetos que, em nome do bem comum tendem a silenciar, violentar e/ou criar constrangimentos para a emergência de outros projetos de mundo vivíveis. Assim, o desejo pelo “bem comum” acaba por encontrar a necessidade de silenciar as necessárias lutas que são travadas em nosso presente.

Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010, 2015) nos auxiliam a interpretar essas lutas como processos de luta por hegemonização de sentidos de mundo. Para os autores, esses processos de disputas por significação conferem à política uma dimensão ontológica do social. Laclau e Mouffe operam com um entendimento de hegemonia como momentos de estabilização/fixação de sentidos. Deste modo, a hegemonia é sempre precária e provisória. E com essa compreensão concluem que a democracia e os processos democráticos se caracterizam pela intensificação das disputas por significação. As tentativas de controlar os fluxos de enunciação de sentidos limitam as possibilidades democráticas. A fixação total de sentidos implicaria na morte da democracia.

As contribuições destes pensamentos para o entendimento social e para o jogo da política são importantes para o tensionamento de projetos que virtualizam um mundo democrático no futuro e atribuem à educação “promovida” pela escola a responsabilidade pela formação das identidades que habitarão esse mundo. Nos ajudam a interpretar a democracia como um significante vazio, saturado de significados, fortalecendo a compreensão de que é necessário disputar significados de democracia.

Também contribuem para formação de convicção de que qualquer projeto democrático sustentado na promessa de construção de um mundo futuro que já se sabe como será não serve à construção da democracia como porvir. Não existe e nunca poderá existir um mundo comum, com indivíduos comuns que supostamente poderão superar as diferenças que os constituem em nome de um bem comum. Não há conhecimento comum capaz de produzir sujeitos livres do estado irreparável e insuperável de uma precariedade ontológica que caracteriza a vida humana (Butler, 2015).

A democracia, como um “nome” que aponta para possíveis significações de uma solução final ou um destino pré-determinado de consenso e harmonia, se coloca e será sempre reforçada pelos interesses daqueles que, contextualmente, detém o poder político e/ou econômico para fazer valer suas demandas. No entanto, trata-se de um “nome” que tem sido hegemonicamente interpretado e sacralizado como um arcabouço que sustenta as maiores conquistas políticas da nossa história recente, fixado na autoridade irretocável dos seus significados progressistas para a política moderna e livre dos homens, mas que, paradoxalmente, impõe um caminho universal que deve ser trilhado por todos. Uma forma única e pré-estabelecida de se “chegar a algum lugar”.

Com Laclau (2011, 2013), assumimos a democracia como um “significante vazio”. Para ele, este vazio não se configura como uma deficiência, nem sequer é provocado simplesmente pelo resultado de um excesso, “mas precisamente com a possibilidade teórica de algo que aponta, de dentro do processo de significação, para seus próprios limites” (Laclau, 2011, p. 38). A tensão natural entre um limite constitutivo e a impossibilidade de representação geral de algo que fica de fora da estrutura do signo produz este vazio.

A noção é definida pelo autor como um objeto que é “necessário e ao mesmo tempo impossível” (Laclau, 2013, p. 119) e é exatamente trabalhando neste vazio, nesse movimento desconstrutivo de uma verdade definitiva, teorizando com a ordem do impossível, que entendemos ser viável trabalhar e tensionar os sentidos de democracia articulados em projetos de mundo, com implicação em projetos educacionais. Trata-se de tensionar permanentemente a discussão em torno de um ideal de democracia moderna que pressupõe a ausência de conflitos para se manter estável e/ou plena. Tal ideia é construída em torno do pressuposto de que existe algo comum a todos, passível de ser significado como melhor para todos.

A naturalização dessas ideias camufla as contingências e permite interpretar, como Laclau (2011, 2013), a democracia como significante vazio. Um vazio que não é o silêncio e nem oferece um lugar de conforto que possa remeter a algum tipo de estabilização.

Assumir a ideia de significante vazio em Laclau (2011, 2013) para pensar o significante democracia expõe as marcas de um conflito histórico pelo processo de significação de possibilidade de sua construção. O vazio é a vida, é o espaço-tempo não linear e com uma espacialidade indefinida de um necessário conflito pela representação possível de um importante signo em nossas realidades.

Pontuamos a urgência de pensar um mundo em que todos possam existir. No entanto, a construção do mundo não pode ser controlada pela promessa de uma ficção futurista deslocada do presente e da luta democrática. Apostamos em um processo, que para ser democrático precisa ser agonístico, como defende Mouffe (2006). Um processo que precisa ir além do mero reconhecimento do Outro (Levinas *apud* Derrida, 2014) como nós, como parte de um “povo” igualmente inventado para funcionar nos esquemas harmônicos de um mundo comum. Com Derrida (1991), assumimos que a construção da

democracia precisa incluir a presença do outro como pura diferença, como imprevisibilidade que escapa à ordem da *calculabilidade*, assumindo que é irresolúvel a equação que define “quem e o quê” é o diferente e “quem” é o comum.

Ainda que o reconhecimento de que vivemos em um mundo multicultural esteja presente nas políticas educacionais e curriculares nas últimas décadas, essa multiculturalidade, em diferentes perspectivas não têm operado com a ideia de diferença que compartilhamos. Uma significação de diferença que pressupõe “o partilhamento de traços comuns entre aquilo que será diferenciado” (Macedo, 2014, p. 87). Uma forma *essencializada* de compreender o diferir, pois depende de as identidades possuírem determinadas características que sustentam a diferenciação.

Esse essencialismo é carregado de traços do mesmo realismo que sustenta concepções realistas de conhecimento, cuja apropriação pode constituir identidades emancipadas. Assumindo uma perspectiva discursiva, a autora afirma que diferença é fluxo que sempre aponta para a produção de “novas diferenças em um processo contínuo” (Macedo, 2014, p. 88).

Com base nessas reflexões, argumentamos que é necessário tensionar a produção de sentidos que fundamentam as bases das perspectivas que traduzem as noções de diferença, pois, quando instrumentos normativos (Macedo, 2017), seja nas políticas, seja nos textos curriculares oficiais, defendem uma ideia de diferença e simultaneamente idealizam conhecimentos essenciais que devem ser adquiridos para modelos ideais de sujeitos, não apenas violam essa diferença como criam-se projeções realistas/idealistas, portanto, projeções violentas de mundo.

Ressaltamos que qualquer investida política de padronização potencialmente acarreta uma violência ético-política com efeitos perversos sobre a diferença (Macedo, 2017). Assim, nos orientamos a defender uma proposta de democratização radical (Mouffe, 2003), a qual implica assumir a ideia de *différance* como forma “de atravessar a ordem do entendimento” (Derrida, 1991, p. 35), perturbando os limites dos sistemas que buscam um fechamento, para criar um espaço heterogêneo e infinito para pensar a filosofia e a vida por outros percursos, sem precisar apelar para a aparente segurança que o controle da diferença e das enunciações prometem garantir.

Ao apresentar um olhar desconstrutivo sobre o que vem sendo recorrentemente significado como “normal ou comum”, nos afastamos de qualquer possibilidade de uma ideia de plenitude.

Uma noção problemática de controle, que nos coloca em constante dívida com o Outro e que acreditamos ser impossível eliminar, pois devido às tradições e rastros que nos formaram (Lopes, 2013) acabamos assumindo, mesmo sem querer, leituras modernas de mundo. Contudo, tal impossibilidade não deve anular a possibilidade de um deslocamento teórico em direção a perspectivas que desestabilizem as violentas tentativas de hegemonização de determinados discursos.

Atravessar essa ordem não é buscar um ponto além, um outro futuro simulado. Trabalhar com a *différance* é assumir que é necessário pensar o futuro e o outro (todo outro) que habitará o futuro, evitando nomeá-lo. Assumindo o risco, sempre à espreita, de produzir novas categorizações e hierarquizações, que produzirão novas mesmidades com traços de uma silenciosa – e ao mesmo tempo explícita – violência.

Com Derrida (1991), assumimos que a ideia de *différance* abre espaço para pensarmos que as diferenciações não encontram limites, são sempre vivas e caóticas e sem um fim passível de estabilização. Corroboramos com Macedo (2014) ao afirmar que as tentativas de tematizar o que pode ser considerado diferença, passa pelo desejo de torná-la objeto reconhecível passível de ser inserido em uma cidadania global (Macedo, 2019).

É dessa forma que interpretamos a pretensão de “fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, expressa no texto da BNCC (Brasil, 2018, p. 13). Trata-se de “garantir uma formação comum” com base em “valores comuns”, um discurso universalista que desconsidera, como cada um de nós somos constituídos como subjetividade em um mundo povoado por diferenças. Um discurso em que a educação é significada como projeto de reconhecimento imposto a todos. Nesse projeto, as possibilidades democráticas são reduzidas porque não há espaço para que a diferença se afirme como presença.

Ao promover uma constante abertura à *différance*, torna-se essencial reafirmar, de maneira ainda mais contundente, que nossos processos propositivos de teorização

buscam compreender outras possibilidades de mundo e, conseqüentemente, formas mais democráticas de lidar com as significações atribuídas ao ensino. Não se trata de defender um único significado para a democracia, para o conhecimento ou para o próprio conceito de educação. Em nossas pesquisas, nosso principal objetivo sempre foi e continuará sendo manter viva a capacidade de ressignificar o mundo continuamente.

3 IMPOSSIBILIDADE DEMOCRÁTICA DE UM PROJETO COMUM

Bhabha (2001) nos auxilia na leitura da (im)possibilidade do comum a partir da tensão entre o pedagógico e o performativo, ou seja, um constante choque temporal entre a narrativa de autoridade de um passado histórico performativo que emana um forte desejo pela manutenção de uma ordem natural e oficial capaz de guiar a sociedade do futuro (bem semelhante aos pretextos da autoridade arendtiana) e as demandas culturais do presente.

Para o autor, essas demandas complicam o estabelecimento de uma ideia de “povo”, como o fim de um projeto de constituição nacional. As reflexões do autor desafiam a pretensão de atribuir uma linearidade temporal (e positivista) aos acontecimentos sociais e políticos. Aponta para uma liminaridade no interior da tentativa de construção de uma nação comum, um limite que é sempre adiado pois os instrumentos normativos da tradição pedagógica não conseguem se fixar, independentemente das intencionalidades e dos percursos “amigáveis” que tentam ser estabelecidos. Esse adiamento acontece independentemente das promessas de um futuro melhor que acabam por encontrar os seus limites nos indecifráveis jogos da diferença.

Com a ajuda da tensão exposta pelo autor, reforçamos que a tradição pedagógica, ou, o que chamamos nesse texto, o comum, sempre será uma tentativa que “vaza”, pois desse comum existem apenas traços, rastros que nunca irão conseguir se repetir da mesma forma, pela ausência de uma originalidade/fundamento, pela impossibilidade de encontro com um ponto de origem capaz de se definir e de ser transmitido como uma verdade.

Dessa perspectiva, assumimos a ideia de possibilidade de doutrinar, que interpretamos no pensamento de Hannah Arendt (1961) como um caminho perigoso de ser trilhado por projetos de educação e de futuro. Afirmamos, com bases nos aportes pós-

estruturais e pós-fundacionais, a impossibilidade de forjar identidades desejadas, fixar sentidos, impor valores e visões de mundo. Por mais tirânica ou violenta que possa vir a ser qualquer tentativa de doutrinação, nunca será possível estabilizar ou paralisar a produção de diferenças.

A diferença como diferimento, como impossibilidade de estabilização e reconhecimento do Outro como um, promove uma constante rasura e uma errática releitura de qualquer tentativa de estabelecimento normativo que possa ser idealizado como capaz de capturar ou estabilizar os movimentos no interior do que constantemente é imaginado como uma nação, uma ideia fictícia de povo.

Portanto, defendemos que a ideia de um mundo comum democrático do futuro que aparece como solução possível para a superação dos problemas sociais, não é apenas problemática, mas impossível de ser alcançada.

Considerando, com Jacques Derrida, a democracia como um “porvir” (Derrida *apud* Costa, 2018), um lugar aberto para que o Outro, ou Outros venham (Derrida, 2010) e participem ativamente da construção de um mundo, compreendemos que sempre será necessário perturbar discursos, como aqueles que defendem e anunciam a BNCC como possibilidade de construção democrática.

Discursos em que, em nome da democracia, é imposta a ideia de um mundo comum constituído por sujeitos educados no espírito do futuro, qualquer que seja esse futuro.

Com Mouffe (1996), pensamos a democracia como processo permanente de construção que não pode abdicar ou silenciar os conflitos. Dessa forma:

A democracia encontra-se em perigo não apenas quando o consenso e a fidelidade aos valores que ela encarna são insuficientes, mas também quando a sua dinâmica combativa é travada por um aparente excesso de consenso que, normalmente, mascara uma apatia inquietante (Mouffe, 1996, p. 17).

Concordamos com Lopes (2013) quando a autora defende que essas reflexões favorecem uma desejável “*hiperpolitização*” do social que decorre do fluxo intenso de circulação de sentidos que pode garantir a democracia. Assim, não se trata de abrir mão de nossos projetos de mundo e de educação. Nossa relação com a política é feita de crenças e promessas que projetam um amanhã sempre melhor do que o agora. As

realidades imaginadas pelos diferentes grupos sociopolíticos alimentam disputas entre demandas que articulam vontades coletivas de determinada sociedade. Discursos conflitantes, precários, provisórios, pois, são marcados por uma incompletude constitutiva, que confere caráter aberto às enunciações sem que seja possível prever qual o futuro que emergirá das decisões que tomamos sempre no terreno da *indecidibilidade* (Derrida, 2005).

Projetos de reconhecimento favorecem a produção de tentativas de regularização e controle do diferente; favorecem a permanência/naturalização de leituras binárias que potencialmente deslocam sujeitos e as suas realidades particulares para um lugar de não existência e desumanização (Butler, 2015; 2020).

Dessa forma, na contramão do que se vende nas reformas políticas curriculares globais – e na imposição de um currículo comum e nacional no Brasil –, a democracia não é definitiva e não está garantida (Mouffe, 1996, p. 16), mas é bom que não esteja, pois é justamente a falta de garantia que impede o bloqueio do fluxo de enunciação que abre espaço para que o Outro inimaginável e irreconhecível possa emergir como agente político efetivo na construção de um projeto de mundo.

Um mundo democrático em que os conflitos são assumidos como dimensão constitutiva do social; uma visão agonística de conflito e de democracia que não pressupõe a destruição do outro; uma compreensão discursiva da relação entre nós e os outros como negatividade. Nenhum de nós é em si mesmo. Não somos pura positividade, pelo contrário, nos constituímos em negatividade, em relação de oposição a um outro que não somos (Bhabha, 2001).

Quando apostamos na leitura de um currículo como um texto em constante processo de tradução nestas travessias de (des)formação (Lontra, 2016), podemos nos compreender em conjunto com os desafios do fazer democrático. Deste modo, entendemos que a prática curricular deve ser mais do que seguir normas e conteúdos preestabelecidos em determinados projetos de futuro.

E é dentro destas reflexões produzidas no campo do pensamento curricular que temos buscado apostar em outros horizontes de significação curricular. Estas reflexões nos ajudam a compreender a contingência e precariedade das decisões, sempre arbitrárias (Lemos e Pereira, 2021), que tomamos, em relação ao currículo, à pesquisa, à

vida. Servem de alerta para evitarmos sucumbir à sedução de projetos salvacionistas que vendem a ilusão de um mundo melhor que não tem possibilidade de se realizar porque, como projeto universal carrega uma dimensão totalitária que exclui aqueles que não se submetem às regras e princípios estabelecidos e, conseqüentemente, ficam de fora dos processos de decisão.

Pensar nessa relação entre a produção curricular e a democracia nos parece importante para evitar cair na tentação de que é possível controlar o caos (Derrida, 1991), de achar que é possível prever o acontecer da vida, de impor visões de mundo e de conhecimentos como ideais para constituir um mundo comum. Apostamos em uma democracia radical (Mouffe, 2003) e em uma teoria curricular radical como forma de superar leituras maniqueístas e ilusórias de mundo. Uma aposta que passa pelo movimento de desconstrução derridiana (2005) e implica colocar sob rasura o que parece estabilizado.

As ideias que fortalecem a necessidade de um caminho comum garantidor da qualidade “da e para” a educação, como acontece com a BNCC, são orientadas por sentidos de uma qualidade que é passível de ser mensurada a partir de critérios e métricas padronizadas. Trabalhamos com a ideia da impossibilidade do comum por acreditar em uma educação que possa ser traduzida para além de uma boa nota ou um bom conceito, pois não acreditamos em um tipo de conhecimento poderoso (Young, 2014) que seja capaz de conduzir sociedades a um futuro imaginado.

Por fim, acreditamos em um sentido de ensinar que supere a prescrição de conhecimentos ideais que historicamente reforçam um padrão de cidadania desejável e, com isso, favorecem as tentativas de silenciamento das diferenças.

4 CONCLUSÃO

O que nos salta aos olhos é justamente pensar e produzir a partir de uma lógica que não promete cumprir o impossível, ou esconder a vontade e necessidade de fazer o preciso e decidir no indecível. Acreditamos e apostamos ser necessário pensar o Currículo como *espaçotempo* de produção, tradução e negociação de sentidos, em um

compromisso/responsabilidade social, com as múltiplas formas possíveis de ser/estar no mundo e com a alteridade na relacionalidade inerente aos processos educativos.

Neste sentido, uma compreensão radical da linguagem referida à educação aponta para o reducionismo que marca lógicas que tendem a limitar ou conter as potencialidades por fixações. Trata-se de, em abertura às diferenças, ao desconhecido e imprevisível, assumir o risco (de riscar) para ressignificar incessantemente.

Este texto não possuiu a prepotência de indicar um único caminho ou teoria definitiva capaz de solucionar as questões inerentes à educação, mas de contribuir com a revisão de algumas verdades que tentam se estabelecer como inabaláveis. Não deixamos de acreditar na construção de um mundo melhor ou de buscar uma educação melhor, mas rever o olhar sobre o que se pretende com esse mundo democrático melhor.

O compromisso que assumimos como educadores e pesquisadores é um compromisso que pressupõe responsabilidade ética com o outro (Derrida, 2007). Em nome desse compromisso, defendemos a qualidade da e para a educação e nos inserimos na luta por significação de uma qualidade que não se paute por métricas, normas e/ou decisões tomadas a priori.

Defendemos uma qualidade que não imponha limites às manifestações democráticas da diferença (Derrida, 2014). Defendemos a construção de um mundo futuro em que caibam todos sem imposições a priori. Mas defendemos esse futuro como processo que está acontecendo no presente, sendo constantemente reescrito e disputado, o que inviabiliza uma projeção realista do mundo. Se for possível pensar em uma “educação de qualidade”, essa projeção precisa ser feita no campo da *indecibibilidade*, como acontecimento derridiano que escapa a ordem da *calculabilidade*.

Conversando com a implicação que escolhemos para intitular esta escrita, a partir da perspectiva teórica que assumimos, responsavelmente, podemos concluir que “ninguém é melhor do que ninguém”, “ninguém é passível de um reconhecimento pleno”, e que não existe um “mundo comum” a ser compartilhado por um “alguém”. Estamos vivendo/agindo neste mundo, agora, e a vida, assim como o futuro, estão acontecendo, na relacionalidade, alteridade e imprevisibilidade.

Uma ética da alteridade é necessária para produzirmos uma educação com qualidade “nas” e “com” as diferenças, deixando de lado os enquadramentos normativos

e as bases curriculares que fundamentam as regras e os caminhos que devem ser seguidos para a superação de um fracasso pré-estabelecido. Vivemos no caos, um descontrole que, em tese, deveria assustar muito menos do que a imposição de uma identidade comum a todos.

O ato de educar, é um ato do agora. É um compromisso democrático da comunidade escolar com os sujeitos que estão a todo o tempo aprendendo, esquecendo, reaprendendo, e negociando contingencialmente “com” e “no” *espaçotempo* escolar. Não existe conhecimento pronto, assim como não existe uma identidade pronta que precisa preencher um vazio pendente até o final do processo de escolarização.

“O” futuro não existe, e alinhado com as considerações que elaboramos ao longo do trabalho, reforçamos que o espírito do futuro é apenas uma virtualização dos desejos, das paixões expressas nas filosofias da modernidade. Apenas admitindo essa inexistência e a impossibilidade de se moldar um comum através de um currículo ideal, de uma ideia definitiva de povo e/ou nação, é que podemos pensar em uma educação democrática para realidades futuras mais democráticas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. The crisis in education. *In*: ARENDT, Hannah. **Between past and future: Six exercises in political thought**. New York: Viking Press, 1961. p. 173–196.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BHABHA, Homi. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: A educação é a Base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 07 nov. 2024.

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

BUTLER, Judith. **Vidas precárias: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CHERRYHOLMES, Cleo. **Power and criticism: poststructural investigations in education**. New York: Teachers College Press, 1988.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Conhecimento como resposta curricular à alteridade.**

2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, Hugo Heleno; LOPES, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular.

Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270024 2022, p. 1-23, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>. Acesso em 07 nov. 2024.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Conexão entre currículo e avaliação como ficção de controle da identidade. In: FRANGELLA, Rita de Cássia (org.). **Currículo, formação e avaliação** – redes de pesquisa em negociação. Curitiba: CRV, 2016. p. 111-128.

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

DERRIDA, Jacques. **Pensar a desconstrução.** São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

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

DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Memórias de Cego: O auto-retrato e outras ruínas.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

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

LACLAU, Ernesto. **A razão populista.** São Paulo: Três Estrelas, 2013.

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

LE MOS, Guilherme Augusto Rezende; PEREIRA, Talita Vidal. Sobre a arbitrariedade das decisões pedagógicas: currículo e economia como campo semântico. In: PEREIRA, Talita Vidal (org.). **Avaliação Pedagógica.** Limites e possibilidades. Curitiba: CRV, 2021. p. 109-127.

LONTRA, Viviane. **Travessias de (des)formação: encantos, descobertas, invenções e(m) encontros com o outro.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

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

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311/291>. Acesso em: 07 nov. 2024.

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

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>. Acesso em: 07 nov. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice C.; De ALBA, Alícia. (org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. p. 83-101.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos Da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39–58, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 07 nov. 2024.

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Soc. Polit.**, Curitiba, n. 25, p. 165-175, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/k5cVRT5zZcDBcYpDCTxTMPc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2024.

PEREIRA, Talita Vidal. Gramática e Lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 600-616, 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

PEREIRA, Talita Vidal. Políticas e práticas avaliativas: outras possibilidades de interpretar antigos problemas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1151, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1151.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SOUZA, Paulo Rogério de; FERREIRA, Magda Mariade Marchi; BARROS, Marta Silene Ferreira. História da educação pública como instrumento da formação burguesa. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 488-498. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1142.pdf. Acesso em: 05 jan. de 2024.

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. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707/2659>. Acesso em: 03 jul. 2025.

Recebido em: 07/11/2024

Aprovado em: 26/03/2025

Publicado em: 08/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.