

**DESCONSTRUÇÃO DE
FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS,
HIPERPOLITIZAÇÃO E HEGEMONIA:
implicações da teoria do discurso
nos estudos curriculares**

**EDUCATIONAL FOUNDATIONS
DECONSTRUCTION,
HYPERPOLITIZATION AND
HEGEMONY: implications of
discourse theory in curriculum
studies**

**DESCONSTRUCCIÓN DE LOS
FUNDAMENTOS EDUCATIVOS,
HIPERPOLITIZACIÓN Y HEGEMONÍA:
implicaciones de la teoría del
discurso en los estudios curriculares**

Resumo: Focaliza-se, neste texto, o debate teórico acerca das implicações da incorporação da teoria pós-estruturalista do discurso de Laclau e Mouffe ao campo dos estudos curriculares. Ao descrever o modo como a teoria do discurso reconfigura a noção de hegemonia e de identidades sociais em bases não essencialistas, o trabalho debruça-se, mais especificamente, sobre os efeitos de hiperpolitização e desconstrução de fundamentos educacionais suscitados pela incorporação da teoria aos estudos no campo do currículo. Ao potencializar a luta política pela significação de quaisquer termos e modos de imaginar, pensar, descrever e tentar definir a educação e as finalidades sociais da escolarização, defende-se que a teoria do discurso amplifica, indefinidamente, a discursividade no campo do currículo.

Palavras-chave: Teoria de Currículo. Teoria do discurso. Pós-estruturalismo.

Recebido em: 09/07/2022

Aceito em: 15/08/2022

Publicação em: 15/10/2022

Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.63669

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Clívio Pimentel Júnior

Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal de
Sergipe, Brasil.

E-mail: clivio.pimentel@gmail.com

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

Como citar este artigo:

PIMENTEL JÚNIOR, C. DESCONSTRUÇÃO DE FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS, HIPERPOLITIZAÇÃO E HEGEMONIA: implicações da teoria do discurso nos estudos curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-14, Ano. ISSN2177-2886. DOI: <https://10.15687/rec.v15i2.63669>

Abstract: This text focuses on the theoretical debate about the implications of incorporating Laclau and Mouffe's poststructuralist theory of discourse into the field of curriculum studies. When describing how discourse theory reconfigures the notion of hegemony and social identities on non-essentialist bases, the work focuses, more specifically, on the effects of hyperpoliticization and deconstruction of educational foundations raised by the incorporation of theory into studies in the field of curriculum. By enhancing the political struggle for the meaning of any terms and ways of imagining, thinking, describing and trying to define education and the social purposes of schooling, it is argued that discourse theory amplifies, indefinitely, discursivity in the field of curriculum.

Keywords: Curriculum Theory. Discourse Theory. Post-structuralism.

Resumen: Este texto se centra en el debate teórico sobre las implicaciones de incorporar la teoría postestructuralista del discurso de Laclau y Mouffe al campo de los estudios curriculares. Al describir cómo la teoría del discurso reconfigura la noción de hegemonía y las identidades sociales sobre bases no esencialistas, el trabajo se enfoca, más específicamente, en los efectos de hiperpoliticización y deconstrucción de los fundamentos educativos suscitados por la incorporación de la teoría a los estudios en el campo curricular. Al potenciar la lucha política por el significado de cualquier término y forma de imaginar, pensar, describir y tratar de definir la educación y los propósitos sociales de la escolarización, se argumenta que la teoría del discurso amplifica, indefinidamente, la discursividad en el campo del currículo.

Palavras-clave: Teoría del currículo. Teoría del discurso. Posestructuralismo.

1 INTRODUÇÃO

O movimento de incorporação da *Teoria do Discurso* (doravante, TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) ao campo dos estudos curriculares, no Brasil, tem ganhado destaque nos, pelo menos, últimos vinte anos, demonstrando uma profunda penetração dos estudos pós-estruturalistas e pós-marxistas no campo. As publicações brasileiras no campo do currículo, informadas pela perspectiva pós-estruturalista da TD, espalham-se por muitos espaços de divulgação científica, sobretudo em periódicos e coletâneas com enfoque nos estudos curriculares, com destaque para os dossiês organizados pela *Associação Brasileira de Currículo* (ABdC). Alguns esforços investigativos e outros de compilação, ao explorar, de modo contundente, o potencial da TD para o campo curricular, merecem destaque. Nessa introdução, tentando desenhar um cenário mais ou menos informativo sobre alguns desses investimentos investigativos que utilizam a TD em pesquisas educacionais, tendo a privilegiar os trabalhos com os quais tenho mantido ampla interlocução nos últimos anos. Sem a pretensão de ser exaustivo, são trabalhos que têm informado meus estudos (PIMENTEL-JÚNIOR; CARVALHO; SÁ, 2017; PIMENTEL-JÚNIOR; CARVALHO; SÁ, 2018; PIMENTEL-JÚNIOR, 2017; 2018; 2020a; 2020b; 2021a; 2021b) e que, de certa forma, configuram uma possível paisagem de pesquisas que tomam a TD como perspectiva teórico-metodológica na condução de investigações, marcando o cenário no campo do currículo, no Brasil.

Nessa direção, inicio destacando os trabalhos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) que representam um potente investimento nas maneiras pelas quais a TD permite (re)criar formas e linguagens outras para o campo do currículo, produzindo novas frentes de investigação no campo, tornando-o um espaço fértil para a problematização de tendências pedagógicas prescritivas e normativas. O livro *Teorias de Currículo* é um marco no modo como Lopes e Macedo (2011) exploram as teses pós-estruturalistas, mais amplas, e da TD, em particular, para repensar aspectos relativos às discussões tradicionais do campo, tais como planejamento, conhecimento, disciplina, integração curricular, política, cultura e identidade. Ao apresentar as discussões curriculares mais tradicionais e sedimentadas sobre cada um desses temas, os capítulos abordam, também, o modo como a teoria pós-estruturalista e a teoria do discurso permitem reconfigurar perguntas, conceitos e formas de abordar as problemáticas do campo do currículo, mostrando como a virada teórica à essas perspectivas modificam e permitem produzir questionamentos importantes aos entendimentos consolidados no campo, em bases não essencialistas, bem como ampliar as possibilidades de significação do/no campo.

Os trabalhos de Alice Casimiro Lopes, em particular, vêm abordando recursos heurísticos, conceitos e noções diversificadas do amplo arcabouço teórico da TD, em uma apropriação analítica densa,

mostrando o potencial do legado laclauiano em possibilitar a emergência de alternativas investigativas nas pesquisas em currículo. Em Lopes (2012), por exemplo, a pesquisadora explora a noção de democracia nas políticas de currículo, a partir da TD, pensando sobre a problemática da representação em tempos de descentramento de identidades dos sujeitos políticos e da ausência de objetividade plena das demandas, bem como da própria capacidade de representá-las objetivamente na luta política. As implicações desse pensamento para pensar a democracia nas políticas de currículo são muitas, e apontam na direção de afastar a busca por consensos e ideais comuns universais, que tendem a restringir o campo das possibilidades e a prescrever projetos educacionais na lógica da padronização e homogeneização. Ao afastar as discussões curriculares de uma racionalidade prescritiva e profundamente normativa, aposta-se no potencial democrático da proliferação dos dissensos, da multiplicidade, do emergir da diferença nos espaços de debate e deliberação curricular. Na crítica a universalismos antidemocráticos que tendem a normatizar e prescrever futuros e projetos educacionais homogeneizantes, estão os investimentos de outros trabalhos de Lopes (2015a; 2015b), que colocam a Base Nacional Comum Curricular no centro do debate, mostrando como a ânsia em torná-la uma representação de consenso curricular nacional, fora das múltiplas capacidades contextuais de respostas das escolas às políticas educacionais, tentando fixá-la como selo oficial da verdade educacional para todos, manifesta uma racionalidade curricular totalitária que despreza aquilo que julga poder sofisticar de uma vez por todas: a qualidade da educação básica pública nacional.

No fluxo dos estudos discursivos implicados na defesa de políticas curriculares radicalmente democráticas estão, também, os trabalhos de Rosanne Dias, que vêm focalizando as implicações de políticas altamente normativas para a formação docente e o exercício da docência, no Brasil e no espaço ibero-americano. Em Dias (2015), a pesquisadora, apoiada na TD e no ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores, apresenta alguns dos sentidos em disputa na formulação de políticas curriculares no Brasil e países ibero-americanos, com destaque para os efeitos de responsabilização, instrumentalização, mensuração de resultados em avaliação e centralidade da prática em circulação nos textos políticos analisados. Já em Dias (2021), a pesquisadora vem argumentando acerca do modo como o significativo Base vem se alastrando nas políticas curriculares de formação e para a docência, a partir da BNCC para a Educação Básica, implicando em formas instrumentais e performáticas¹ de regulação e controle do exercício docente.

Já o trabalho de Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) é uma importante contribuição para a discussão teórico-metodológica sobre as implicações do uso da TD na pesquisa empírica em educação. Os autores desenvolvem uma profunda revisão conceitual sobre a ontologia pós-estruturalista, com destaque para o afastamento quanto ao realismo epistemológico e os pressupostos da epistemologia moderna. Os autores defendem que uma das principais dificuldades de conduzir o trabalho teórico-metodológico e analítico nas pesquisas em educação, por meio da TD, faz referência à necessidade de realização de uma “(auto)crítica sobre a própria concepção epistemológica de *empíria* dominante nas ciências modernas” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1329), uma vez que a TD rejeita a ideia de um *acesso imediato às coisas mesmas*, de uma produção de conhecimento que acessa uma suposta realidade extra discursiva, sem a implicação da linguagem em sua constituição.

Trata-se de um trabalho potente para os pesquisadores interessados no uso da TD nos estudos curriculares, uma vez que contribui para o conhecimento de conceitos e pressupostos epistemológicos da própria TD, além de viabilizar uma discussão sobre a coerência interna e a consistência epistemológica de uma pesquisa empírica conduzida pela TD, inclusive afastando a ideia de que essa perspectiva poderia ser usada apenas de modo metodológico, desvinculada da ontologia pós-estruturalista de modo geral. Lopes, Oliveira e Oliveira (2018) produzem, também, o livro *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação* que reúne um conjunto de trabalhos com problemáticas curriculares diversas, todos articulados pela

¹ Refiro-me, aqui, ao sentido de performático presente no trabalho de Ball (2005), para quem a performatividade é mais uma das tantas expressões da onda neoliberal, conservadora, reducionista e instrumental que atinge e circula, internacionalmente, por políticas educacionais, dos últimos anos, atrelando o desempenho dos estudantes, mensurado por políticas padronizadas de avaliação, ao exercício da docência em sala de aula, com efeito de comparação, mensuração, julgamento e responsabilização sobre os professores.

utilização da TD em suas estratégias teórico-metodológicas e analíticas, constituindo um rico acervo sobre modos e maneiras de pesquisar por meio da TD no campo da Educação.

Carmen Teresa Gabriel também vem desenvolvendo estudos curriculares cujo aporte epistemológico faz referência à TD. Em Gabriel (2013), a autora busca investigar as articulações entre o significativo “conhecimento científico” e “currículo, ponderando que, a depender dos argumentos e das articulações defendidas na busca de fixações de sentidos nas políticas curriculares, o conhecimento científico tende a hegemonizar-se em situações, aparentemente, contraditórias, “seja como panaceia para superar os desafios de uma escola de qualidade, seja como ‘fonte de todos os males’ que assolam o processo de democratização das instituições escolares” (GABRIEL, 2013, p. 51). Tais aspectos mostram o potencial da TD em trazer para a cena do debate curricular a noção de flutuação de sentidos nas políticas de currículo, mostrando que, a depender dos interesses em jogo, as articulações podem produzir equivalências e antagonismos variados, sempre provisórios e contingentes, afastando o essencialismo de demandas particulares. Em um texto seminal (GABRIEL, 2016), a autora vai investigar as articulações políticas em torno da interface conhecimento escolar - emancipação na produção intelectual do campo do currículo, no Brasil, na última década. Trazendo o aporte pós-fundacional da TD para pensar formas outras de fixação de sentidos para o termo emancipação, o trabalho enfrenta o desafio de nos provocar a continuar pensando politicamente o campo curricular desde um ponto de vista não essencialista em termos de leitura de mundo e do papel social da escolarização e da formação.

Temos encontrado nos trabalhos desenvolvidos por Hugo Heleno Costa e Érika Rodrigues da Cunha (2019; 2021) uma potente interface criada entre os estudos laclauianos e os estudos derridianos, permitindo aprofundar a crítica a racionalidades exacerbadamente normativas e prescritivas no campo do currículo. Os trabalhos dos pesquisadores vêm permitindo questionar a centralização curricular presente nas políticas curriculares dos últimos anos, sobretudo as políticas do tipo padrão, seja via a problematização da busca pelos fundamentos que permitem a decisão pela normatividade, seja via a desconstrução dos fundamentos eleitos, propriamente ditos, seja, ainda, via o questionamento a racionalidades curriculares implicadas na objetificação do conhecimento como resposta curricular à alteridade, visando ao fechamento da significação e ao controle do outro.

Além desses esforços investigativos, é digno de registro, também, frentes outras de ações que têm feito não apenas os estudos curriculares com a TD circular pelo Brasil, mas outros tantos que utilizam-na como perspectiva de análise política e social. Nessa direção, registro o grupo *Rede Brasileira de Teoria do Discurso*, formado na plataforma social *Facebook*, que congrega diferentes membros (pesquisadores, estudantes, interessados, curiosos, entre outros tantos) das diversas áreas das ciências humanas, das ciências sociais e das ciências sociais aplicadas, que vêm produzindo iniciativas de divulgação científica e de formação de pesquisadores, fazendo circular a produção científica no campo, capitaneadas, principalmente, por Daniel de Mendonça.

As edições do *Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social*, organizado pelo Grupo de Pesquisa Ideologia e Análise do discurso da Universidade Federal de Pelotas também são importantes ações da comunidade científica que vêm fazendo circular as teses laclauianas e o modo de pensar a educação por meio delas. A partir da sua segunda edição, com o tema *Ernesto Laclau e seus interlocutores*, o evento passou a contar com o Grupo de Trabalho Teoria do Discurso e Pesquisa em Educação, fomentando a divulgação científica das pesquisas no campo do currículo. Além disso, a obra *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau* (2014) é, também, uma rica coletânea de capítulos de livros implicados em trabalhar o aporte conceitual da TD (hegemonia, antagonismo, significativo vazio, significativo flutuante, ponto nodal, lógica da diferença e equivalência, contingência, fundamento, subjetivação, demanda, etc.), bem como de trabalhos interessados em articular o pensamento laclauiano a outras filosofias, a exemplo de Michel Foucault, Jacques Derrida, entre outros.

Desse modo, diante desse cenário de pesquisas e investimentos investigativos diversos, focalizo, neste texto, algumas implicações da incorporação da TD aos estudos no campo do currículo. Meu esforço recai, mais especificamente, sobre os efeitos de hiperpolitização (LOPES, 2015a) e de desconstrução de fundamentos educacionais, sobretudo os fundamentos educacionais da Modernidade, no cenário do debate curricular, a partir da TD. Para tanto, nas próximas seções, buscarei descrever o modo como a TD

reconfigura a noção de hegemonia e de identidades sociais em bases não essencialistas, explorando como algumas das noções estruturantes desse referencial (LACLAU, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015) permitem a crítica aos fundamentos fixos do social. Em seguida, tentarei tematizar o modo como tais estudos amplificam as disputas discursivas sobre os modos de pensar, imaginar, descrever e definir fazeres educativos e curriculares, exacerbando a percepção de que quaisquer discursos que buscam suturar uma ordem para a educação são, sempre, atos de poder firmados, precária e contingencialmente, por tomadas de decisão; decisões que, por serem, precisamente isso, (não mais que) decisões, manifestam a provisoriedade dos fundamentos que as sustentam. Finalmente, acompanhado de tantos outros que vêm se ocupando de investigar problemáticas curriculares por intermédio da TD, reitero que tal perspectiva permite ampliar, indefinidamente, a discursividade no campo do currículo.

2 HEGEMONIA E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS NA TEORIA DO DISCURSO

Como ponto de partida para essa discussão, começo afirmando, com Laclau e Mouffe (2015), que a hegemonia é o terreno em que as relações políticas se constituem. A estruturação do espaço político na TD é formada pela mobilização de diversas categorias, como dito acima, que constituem um amplo programa de pesquisa acerca da formação de identidades coletivas no espaço social. Nessa produção sobre a política, os autores partem da ideia do social como espaço significativo, e a política como decorrente de estruturações e reestruturações discursivas. Aqui, buscarei me deter, mais especificamente, nas categorias discurso, articulação e hegemonia, tentando delinear o modo como se relacionam na formação das identidades sociais.

Inicialmente, importa afirmar que a TD acolhe a ontologia pós-estrutural de compreensão dos fenômenos sociais como discursividades, interessada no acompanhamento do fluxo dos discursos sociais e suas lógicas políticas, em uma abordagem que ultrapassa o mero entendimento desses fenômenos em um enquadramento realista e descritivista² (HOWARTH; STAVRAKAKIS, 2000). Nessa direção, "o discursivo pode ser definido como o horizonte dentro do qual o ser dos objetos é constituído" (HOWARTH; STAVRAKAKIS, 2000, p. 3), isto é, todos os objetos e ações são objetos e ações do/no discurso, na medida em que dependem, constitutivamente, de uma produção significativa precipitando-se e vindo a constituir-se no mundo.

Os significados produzidos por e conferidos a esses objetos e ações são, sempre, circunstanciais e relativos a sistemas de regras historicamente específicas. Trata-se de uma linha de pesquisa dos fenômenos sociais que se desenvolve a partir da insatisfação com modelos estruturalistas funcionais, behavioristas e racionalistas, apostando em uma compreensão alternativa que lança mão de categorias e conceitos mais complexos na abordagem desses mesmos fenômenos (HOWARTH; STAVRAKAKIS, 2000).

Dentre a diversidade de categorias da TD, temos a categoria central do *discurso*. Trata-se de uma categoria que, desde o início, nasce a partir da articulação de uma pluralidade de matrizes teóricas, envolvendo a fenomenologia pós-heideggeriana, a concepção Wittgensteiniana de jogos de linguagem e o pensamento pós-estruturalista, sobretudo a desconstrução derridiana. Trata-se de uma conjunção de postulados teóricos que fazem emergir uma noção de discurso que busca se afastar de anseios essencialistas e de controle do devir histórico pelo privilégio conferido a algum agente e/ou demanda histórica na transformação do social.

Se na TD o discurso marca o horizonte ontológico dos objetos e ações, podemos entender sua amplitude e extensão constitutiva à compreensão dos fenômenos. Nesse sentido, toda construção social e política capaz de estabelecer um sistema de relações diferenciais e equivalenciais entre sujeitos e práticas, fazendo emergir redes de sociabilidade provisórias que fundam coletividades e permitem identificar processos de subjetivação, podem ser entendidos como discursos. Laclau e Mouffe são

² Diferentemente de abordagens positivistas de fenômenos sociais que assumem uma postura de *descobrimto* em relação aos comportamentos sociais, supostamente formados em uma realidade extra discursiva, fazendo colapsar a investigação e o pensamento ao fenômeno investigado (tentando fechar a significação), a TD assume que toda configuração social é discursiva, entendendo discurso como prática de significação, englobando dimensões linguísticas e não linguísticas, o que afasta o realismo de sua ontologia.

esclarecedores, nesse sentido, acerca do alcance ontológico do discurso: “o que se nega não é que tais objetos existam externamente ao pensamento, mas antes a afirmação bastante diferente de que eles próprios possam se constituir como objetos fora de qualquer condição discursiva de emergência” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 181).

Por extensão, os fenômenos educativos nas políticas que buscam produzir uma ordem curricular, articulando relações entre objetos e práticas da educação e do currículo, fazendo emergir formas de sociabilidade e suturando identidades à educação, também são considerados discursos. Assim, por meio da TD, torna-se importante investigar as maneiras pelas quais as políticas educativas e de currículo promovem articulação e hegemonizam discursos que buscam significar e fixar sentidos que constituam a própria identidade da educação e do currículo, abrindo espaço, também, para a contestação desses mesmos discursos e identidades hegemônicas.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a compreensão ampliada e ontológica do discurso torna a análise do discurso em educação, operada pela TD, em um trabalho de investigar materiais empíricos diversos e informações variadas como *formações discursivas*, entendendo-as como práticas de significação estruturadas em torno de articulações e antagonismos. Dentre esses materiais empíricos diversos podemos destacar projetos pedagógicos de curso, políticas educacionais e curriculares, textos acadêmicos diversos, “discursos, reportagens, manifestos, eventos históricos, entrevistas, políticas, ideias, e até mesmo organizações e instituições” (HOWARTH; STAVRAKAKIS, 2000, p. 4). Tais superfícies textuais podem ser encaradas como escrituras, isto é, como textos que lutam pela significação de um dado fenômeno educativo.

Além do conceito de discurso, Laclau e Mouffe (2015) desenvolvem, também, a categoria da articulação como prática que opera suturando uma específica identidade a partir da reunião de elementos sociais significativos contingentes, em torno de um dado símbolo de representação. Para eles, a articulação refere-se a “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178). Nesse sentido, a articulação envolve sempre uma relação entre elementos que modifica a identidade na própria relação, de modo que não se trata de uma identidade pré-fixada antes do momento da formação política, tampouco uma identidade fixa após a articulação. A prática articulatória forja a identificação provisória, firmando-as no discurso, frente a um antagonismo comum.

Exemplificando, podemos entender que toda forma de consenso produzido em torno de uma determinada política de currículo é resultado de uma articulação política, isto é, envolve uma reunião equivalencial de elementos que, provisoriamente, subjetivam-se em torno a uma dada aposta, frente a um exterior antagonico que participa fechando (e, ao mesmo tempo, limitando e impedindo sua plena realização) a identidade e a significação. Tendo em vista esses aspectos, a unidade firmada em uma dada articulação é sempre da ordem do instável e do complexo, e não uma justaposição de identidades estabelecidas e fixas. Nessa direção, “a unidade entre os agentes é, então, não a expressão de uma essência comum subjacente, mas o resultado de uma construção e luta políticas” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 129).

O que a categoria articulação coloca centralmente em destaque na estruturação do espaço político na TD, é o caráter relacional de toda identidade social discursivamente firmada. O caráter relacional modifica os elementos que reúne produzindo equivalência e reduzindo as diferenças, manifestando alguma identificação comum, que é o próprio elo, o próprio efeito de unidade formada. Isso tem implicações importantes para pensar a política, na medida em que esvazia as identificações políticas de essencialismos baseados em supostas necessidades e positivities comuns.

Teorizar o vínculo social em base não essencialista coloca a centralidade do político e dos antagonismos sociais na relação, e amplifica a importância da mediação política, na medida em que as relações firmadas por meio das articulações nunca são idênticas a si mesmas; isto é, nunca capturam um sujeito pronto e acabado, fixo, na relação política, exigindo constante negociação com as diferenças e a construção das equivalências. Em outras palavras, a relação por meio da articulação produz uma representação que é a própria identidade coletiva, o próprio elo de sustentação, dado que nem

elementos nem diferenças sociais são apenas um amontoado coerente e racionalista de interesses, tampouco a relação é apenas uma justaposição mecânica de interesses e razões sem produzir qualquer alteração no processo de vinculação. Em última análise, o que a categoria articulação, juntamente com a compreensão ontológica discursiva e não fixista do social, colocam em destaque é “o caráter incompleto, aberto e politicamente negociável de toda identidade” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 177).

Tais aspectos vinculam-se diretamente à construção da categoria hegemonia. A hegemonia na TD dá conta de, dentre outros aspectos, operacionalizar a maneira pela qual as diferenças sociais vinculam-se em identidades coletivas sem apagarem suas diferenças sociais e, ao mesmo tempo, sem serem determinadas ou fixadas por esses momentos de vinculação e subjetivação política. Para Laclau (2013), a formação de identidades coletivas supõe a formação de totalidades contingentes, momentos de articulação e subjetivação de diferenças em torno de um horizonte de anseios e demandas comuns, gerando uma relação de equivalência.

Essa totalidade, no entanto, é sempre parcial e incompleta, dado sua incapacidade de articular todas as diferenças sociais enquanto tais, de modo que sua constituição envolverá sempre um ato de exclusão, “algo que a totalidade expelle de si para se constituir” (LACLAU, 2013, p.118). Nesse sentido, a identidade excluída é, também, um *exterior constitutivo* da própria equivalência, uma identidade relacional a esta formação, que permanece mostrando a parcialidade e a precariedade, bem como a ausência de plenitude, da identidade firmada por meio da relação equivalencial. “A equivalência, porém, é precisamente aquilo que subverte a diferença, e assim toda identidade é construída no bojo da tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência” (LACLAU, 2013, p.119).

Até esse ponto, podemos perceber que o aparato conceitual de Laclau (2013) desenvolve a ideia da tensão insuperável entre a lógica da diferença e da equivalência na formação da identidade coletiva em si. É desse movimento que emergirá a identidade hegemônica propriamente dita. De acordo com Laclau e Mouffe (2015, p.39), “para que haja hegemonia, o requisito é que os elementos cuja própria natureza não os predetermina a fazerem parte de um arranjo ou de outro não obstante convirjam, em decorrência de uma prática externa ou articuladora”. A hegemonia firma-se quando uma diferença particular, articulada na cadeia de equivalência, assume a condição de representação dessa própria identidade coletiva. Ou seja, existe a possibilidade de que uma diferença, “sem deixar de ser uma diferença particular, assuma a representação de uma totalidade incomensurável” (LACLAU, 2013, p.119).

E uma vez que essa totalidade ou universalidade incorporada é [...] um objeto impossível, a identidade hegemônica torna-se algo da ordem de um significante vazio, sendo que sua própria particularidade encarna uma completude inalcançável. [...] A totalização hegemônica requer um investimento radical, isto é, um investimento não determinável *a priori*, além de um engajamento em jogos de significação que são muito diferentes da apreensão puramente conceitual. (LACLAU, 2013, p. 120)

Assim, por meio dessas condições, podemos entender que as práticas hegemônicas operam *suturando* identidades na estruturação do espaço político na TD. Em um campo geral de discursividade no qual a fixação última da identidade social é uma impossibilidade conceitual, as práticas hegemônicas representam “tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 166), sendo a superfície de inscrição de múltiplas formas de investimento social na busca da ordem e plenitude, sempre ausentes, sempre resistentes à presença última. Por fim, é nesse sentido, entendo, que a TD pode ser entendida “como a teoria da decisão tomada num terreno indecível” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 38).

Nesse sentido, é possível entender que as políticas educacionais e de currículo alçadas à condição de hegemônicas são sempre particularidades que, esvaziadas, conseguiram articular uma específica relação equivalencial entre demandas diversas, e são (não mais que) decisões tomadas em direção a um dado entendimento, sempre firmadas por atos de poder, sem qualquer fundamento último. Defendo que entender a política de currículo como um *investimento radical* (LOPES, 2015a), não determinável *a priori*, pode nos abrir a uma perspectiva de amplificação da luta pela significação, a uma politização radical do

campo. Tal perspectiva, tenho defendido, amplifica a politização das relações sociais na educação e no currículo, na medida em que realça a mobilidade dos atos de poder envolvidos nas construções discursivas e nos fundamentos eleitos para um determinado ato decisório, explicitando as suas contingências e a sua não naturalidade, evidenciando que outras possibilidades poderiam ser atualizadas mediante tomadas de decisões outras. A seguir, busco explorar um pouco mais esses aspectos ao discutir as implicações teóricas da assunção da TD nos estudos curriculares, buscando caracterizar seus efeitos de hiperpolitização e desconstrução de fundamentos educacionais no campo.

3 SOBRE OS EFEITOS DE HIPERPOLITIZAÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS E CURRICULARES

A metáfora de que o currículo envolve, sempre, uma luta pela sua afirmação de uma específica maneira encontra-se espraiada na história do pensamento do campo. No entanto, é com a incorporação da TD aos estudos curriculares, mas também de estudos derridianos, butlerianos, hallnianos, deleuzianos, foucaultianos, dentre outros pós-estruturalistas, que metáforas outras, atentas à diferença e ao diferir, têm emergido, a meu ver, com mais destaque, no campo. Especificamente perspectivadas pela TD e outros estudos discursivos, metáforas significando currículo como *disputa discursiva*, como *texto*, como *tradução*, como *prática da diferença*, entre outros, têm entrado em cena (LOPES; MACEDO, 2011). Tais metáforas têm emergido, a meu ver, nos estudos curriculares de corte pós-estrutural informados, de algum modo, pela TD, e parecem vir suscitando efeitos de aprofundamento da politização do campo, suscitando o que Lopes nomeará como hiperpolitização (2015a). Acompanho Lopes ao dizer que “o caráter discursivo da verdade amplia as possibilidades políticas. Nesse sentido, considero que podemos nos ver em um momento de radicalidade política” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 22). Ou seja, politizam-se aspectos das relações educativas que, outrora, passavam incólumes ao movimento de desconstrução e problematização discursivas.

Tenho entendido os efeitos de hiperpolitização do campo curricular como um desdobramento teórico pós-estruturalista da incorporação da TD por compreender que a radicalidade do enfoque na linguagem, o efeito de suspensão das muitas verdades educacionais, incluindo aí aquelas legadas pela Modernidade ao pensamento educacional (LOPES; MACEDO, 2011; GABRIEL, 2016), e o ceticismo relativo a quaisquer termos e formas de significar a educação que impliquem em proposituras essencialistas e apontem para o controle do porvir e da diferença, parecem vir se constituindo como os maiores enfrentamentos teóricos no campo, nos estudos perspectivados por aquela teoria. Ao abalar tais discursos e seus efeitos de verdade, a TD parece vir lançando-nos no abismo sem fundo, no terreno pantanoso no qual a ausência de garantias parece vir provocando uma angústia na cena curricular contemporânea, marcada pelo questionamento da ilusão do controle na educação e, quiçá, pela assunção da ideia de que nada está sob controle no currículo; pela ideia de que aquilo que julgávamos imprescindível como forma de garantir a qualidade e a eficiência da educação, pode não ser tão indispensável e decisivo às relações educativas.

Termos consagrados como *formação para o mercado de trabalho*, *formação omnilateral*, *formação crítica*, *formação para o exercício da cidadania*, *formação para tomada de decisão social responsável*, *formação socioecológica*, *formação para a emancipação*, *formação para competências socioemocionais*, *formação para uma cidadania global*, entre tantos outros, parecem vir sofrendo uma agitação das verdades educacionais que, por muito tempo, carregaram na teorização educacional, passando pela crítica dos seus principais fundamentos fixos, com importantes desdobramentos sobre as projeções que lançam à escolarização e ao social. Tenho defendido que a incorporação da TD, nesse sentido, parece vir suscitando um profundo, e muitas vezes incômodo, questionamento àquilo que julgamos e/ou julgávamos instituído, sedimentado, que se apresenta e/ou se apresentava, em algum momento, como inexorável ao pensamento educacional; bem como àquilo que, muitas vezes, é tão performática e tacitamente recitado, que não nos damos conta de estar repetindo e, com isso, legitimando, apostando.

Nessa direção, uma atenção mais afiada aos discursos educacionais e suas formas de produzir sociabilidade e hegemonia parece ser um dos maiores efeitos teóricos da incorporação da TD ao campo do currículo, amplificando a atenção às maneiras pelas quais as enunciações são formadas e firmadas no campo da política. Tal aspecto significa uma atenção às identificações e às formas de significação que a

política produz em sua articulação discursiva, exigindo atenção especial à normatividade que produz, isto é, à forma como buscam instituir e instaurar uma ordem para a educação. Seja a partir da análise das justificativas e argumentos de fundamentação das políticas, seja a partir do questionamento ao seu conteúdo e proposição, propriamente ditos, seja, ainda, pelo questionamento dos vínculos entre o primeiro e o último, a incorporação da TD aos estudos curriculares parece vir esgarçando os discursos de maneira tal que seus pressupostos de verdade, que comumente autorizam a redução da diferença ao mesmo, encontram-se sem o solo sobre o qual repousavam imunes à agitação pelo pensamento.

Os efeitos de hiperpolitização suscitados ao campo curricular pela TD podem nos fazer perceber que qualquer discurso estabelecido no campo das políticas de currículo permanece estabelecido, fixado nas políticas, por sua própria capacidade de envolver articulações políticas que o fazem permanecer no campo do dizível acerca de um determinado fenômeno educativo para o qual essa política é voltada. Firma-se, portanto, na própria repetição performativa permanente na qual se estabelece, firmada em atos de poder que fecham a significação de uma dada maneira, sem nenhum solo fundamental que sustente, em definitivo, o discurso. Trata-se, pois, de efeitos universalizantes que um dado discurso hegemônico adquire em sua formação discursiva, decorrentes da frente ampla de articulações políticas que consegue suturar, em oposição aos antagonismos por meio dos quais produzem subjetivações de equivalência. A irradiação dos efeitos universalizantes, nesse sentido, requer, constitutivamente, a permanente mediação política em torno das articulações que a sustentam.

É precisamente nesse sentido que a TD insere um componente político constitutivo e incontornável ao campo das discussões curriculares, amplificando o entendimento de que o estabelecimento e a permanência de um específico discurso curricular é fomentado pela reiteração performativa desse mesmo discurso, sustentado por mediações políticas que não cessam de exercer o papel de mediação e articulação políticas. Nesse sentido, a luta pelo enfraquecimento das bases e das justificativas que fazem uma determinada articulação política se manter pode produzir abalos aos discursos que se tenta problematizar, fomentando dispersões e possíveis rearticulações, também elas imprevisíveis.

Com isso, defendo que os efeitos de hiperpolitização suscitados ao campo curricular por intermédio da TD decorrem, mais precisamente, da condição comum a toda politização identificada no pensamento de Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2013): qualquer discurso específico no campo da política de currículo fracassa ao tentar suturar uma identidade aos fenômenos curriculares, um fracasso constitutivo ao hegemônico enquanto tal, o lugar de um vazio inerradicável. Um fracasso que permite mostrar a contingência da decisão como discurso, amplificando a visão acerca da mobilidade dos atos de poder que legitimam e sustentam quaisquer discursos. Em alguma medida, isso significa entender e aceitar a ideia de que não haverá verdade e fixação de projetos educacionais e curriculares, no futuro, a serem alcançados como objetos extra discursivos estáveis, aguardando por serem descobertos, mas apenas hegemonias suscitando efeitos provisórios de verdade que estão, constantemente, a governar entendimentos e quadros de inteligibilidade sobre o imaginável, o dizível, o pensável e o vivível em educação e currículo.

O fracasso ao suturar qualquer identidade e a visibilidade lançada à contingência dos atos de poder que legitimam e sustentam quaisquer discursos fomentam, ainda, um outro aspecto que, defendo, suscita a hiperpolitização da teoria curricular pela TD. Refiro-me, mais especificamente, à aceitação da imprevisibilidade das articulações e rearticulações, e a ausência de um privilégio ontológico conferido a qualquer demanda, como predeterminantes de identidades e/ou como motor de transformação da história e do social. Em outras palavras, por intermédio da TD, a politização das relações educativas e curriculares amplifica-se na medida em que já não se aposta em uma identidade, seja de currículo, de sujeito e/ou de um projeto social fixo, definido e acabado, como um componente teleológico a guiar as articulações e lutas políticas educativas.

Diferentemente, aposta-se na ideia de que "as identidades não estão previamente dadas, mas são constituídas e reconstituídas por meio do debate na esfera pública. A política, afirmamos, não consiste em simplesmente registrar interesses já existentes, mas exerce um papel crucial na formação de sujeitos políticos" (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 45-46). Nessa direção, as atividades políticas estabelecem uma relação formativa com as próprias identidades que se quer firmar, emergindo das próprias práticas

articulatórias na lutas educativas.

Abrir mão da teleologia e do predeterminismo que, historicamente, informam as mais diversas políticas curriculares em suas projeções normativas, significa abrir o horizonte democrático às imprevisíveis articulações e rearticulações que se formam, provisória e contingencialmente, na própria subjetivação política. Deslocam-se, nesse sentido, o foco da luta política curricular e educativa de um movimento orientado em acordos e formas representativas fixas, com conteúdos fixos, para um movimento de constante negociação de sentidos e articulação de formas políticas mais vagas e representativas, permitindo mais capacidade de agência, maior sensação de liberdade e maior potencial de adesão.

O aprofundamento da crítica à racionalidade teleológica e determinista no campo das políticas de currículo suscitada pela TD recai, também, sobre a tentativa contemporânea de tornar a educação e o ensino em algo que “funcione”, entendendo por esse termo a tentativa de tornar a educação em algo previsível, baseado em evidência empírica e indicadores de eficiência nas relações educativas (BIESTA, 2012; 2013). Ao hiperpolitizar os termos do debate e as maneiras pelas quais políticas educativas justificam-se, seja elencando argumentos em defesa da educação como justiça social, seja elencando argumentos em defesa da qualidade da educação, para fundamentar tomadas de decisão sobre a educação como algo mensurável (BIESTA, 2012; 2013), a TD abre radicalmente o horizonte democrático das formas de significar as relações educativas, e de pensar sua vinculação a racionalidades deterministas de currículo e essencialistas de educação.

Nessa direção, pressionar as fronteiras dessas restrições significantes, visando alargar e ampliar o horizonte democrático das formas de significar o currículo e a educação, nas políticas educativas, é um dos efeitos de hiperpolitização, entendo, suscitados por toda a matriz pós-estrutural de pensamento, da desvinculação entre significante e significado, e pela estruturação do espaço político em bases não essencialistas e não deterministas na TD, em particular. Tais aspectos podem aguçar nossa percepção para a ideia de que tal ampliação do horizonte envolve sempre uma luta política, fazendo-nos disputar, com maior percepção discursiva e densidade analítica, as formas de justificar e fundamentar as próprias políticas, e o modo como elas posicionam e produzem os sujeitos da educação em suas relações.

Em alguma medida, tais aspectos ligam a meditação sobre a hiperpolitização à discussão mesma sobre o pensamento do fundamento e a sua desconstrução na TD. A desconstrução de fundamentos educacionais é outro dos importantes efeitos da incorporação da TD ao campo do currículo. Isso não significa que o questionamento ao fundamentalismo na educação e nos estudos curriculares seja um efeito único da incorporação da TD ao campo, mas o aprofundamento desse questionamento parece vir sendo mais fortemente suscitado por tal incorporação.

De modo sucinto, com Vattimo (2007), podemos caracterizar o pensamento do fundamento como uma racionalidade implicada na fixação da presença, uma meditação interessada em produzir uma certeza tranquilizadora, uma plenitude identitária, uma objetividade final na significação, algo que pudesse estancar a diferença, enfim, um fim da história. O pensamento do fundamento concentra-se, nesse sentido, no controle, na busca por uma forma de fazer o pensamento colapsar com a verdade, conferindo a uma dada racionalidade um possível selo de verdade. Diferentemente, pensar distante do fundamento, em Vattimo (1980), significa apostar em uma forma de pensar capaz de abandonar a si mesma, uma meditação que busca significar-se “sem medos metafísicos, sem as atitudes de defesa que se exprimem na redução de tudo a um único princípio, na posse do qual nada pode acontecer” (VATTIMO, 1980, p. 10). Tais meditações, na perspectiva do filósofo, levam à uma radical abertura à diferença, produzindo algum grau de liberdade: “libertar-se pela diferença e pela multiplicidade significa também assumir como paradoxalmente *constitutiva* a desagregação da unidade; [...] isto é, a diferença como desmentido e des-tituição da presença ou, [...], como *ruptura* de toda a pretensão ao caráter definitivo da presença” (VATTIMO, 1980, p. 12).

Nesse sentido, por extensão, podemos entender o pensamento do fundamento na educação e no currículo como sendo a tentativa de fundar uma normatividade tranquilizadora à educação, um sistema de regras gerais e universais capazes de controlar e reger as relações educativas, em todo e qualquer

contexto, de uma vez por todas. Uma espécie de tentativa de retirar a educação e o currículo do jogo da significação, sempre mediada na inter-relação com o outro, para um terreno do cálculo, da presença, da estabilidade, da previsibilidade entre os efeitos do *input* e do *output*, tomando de empréstimo a expressão de Biesta (2016). Trata-se de uma forma de pensar que apresenta estreito vínculo com o essencialismo, a busca por uma essência na maneira de ser e pensar a educação, na medida em que restringe o campo ontológico de possibilidades ao postular um *dever ser* à educação, à escolarização, aos sujeitos da educação e ao currículo.

A leitura pós-fundacional suscitada pela TD, que permite a crítica aos fundamentos fixos e a abertura à diferença, ataca, justamente, a possibilidade de uma totalidade absoluta, de uma totalização do sentido e da significação capaz de suturar uma identidade absoluta aos processos sociais, à significação e aos sujeitos. Tal perspectiva não trabalha com a pura ausência de fundamentos, mas com a constatação de que os fundamentos são sempre contingentes, parciais, precários, firmados por atos de poder sem base sólida última:

A categoria central aqui é a de *Abgrund* – um fundamento que é, por sua vez, um abismo. No lugar do fundamento, há um abismo – ou, para ser mais preciso, o abismo mesmo é o fundamento. Dizer que o abismo mesmo é o fundamento não significa, pura e simplesmente, a ausência de fundamento, que seria uma ausência apenas, mas, senão, a presença de uma ausência. E esta ausência, enquanto presença, precisa ser representada. [...] Esta representação não pode, porém, ser direta porque o que é representado é uma ausência. [...] Sendo que não há fundamento último, não há também fixação última de sentido; mas porque este momento de não fixação deve ser representado, ele abre o caminho para fixações parciais – quer dizer, a fixações que mostram os traços da contingência que a penetra, e que são o único meio de mostrar discursivamente o abismo presente no lugar do fundamento (LACLAU, 2014, p. 146)

Nessa direção, como argumentei em outro lugar (PIMENTEL-JÚNIOR, 2020a), aceitar a possibilidade de fundamentos contingentes significa aceitar fixações parciais de sentido, sem as quais a comunicação, o reconhecimento nas relações sociais e a política seriam operações impossíveis. Aceita-se, nesse sentido, que as representações hegemônicas forjadas na política são sempre baseadas em fundamentos vazios, carentes de uma presença final, e isso significa entender que, sempre, de algum modo, outras representações e decisões seriam possíveis, mesmo que imperceptíveis/inimagináveis, em um dado momento histórico. Acolhe-se, nesse sentido, a *contingência* da decisão por uma dada representação, sendo essa contingência entendida como uma precipitação, isto é, uma atualização do campo das possibilidades sem nenhuma obrigatoriedade sistêmica em torno da forma como essa atualização se manifesta. Traduzindo tais aspectos ao campo da educação e do currículo, isso significa entender e defender que a incorporação da TD coloca em xeque, sobretudo, a lógica do *dever ser* na educação e nas políticas de currículo, por afastar o essencialismo e os projetos fixos do social das elucubrações e projeções educacionais, abrindo o currículo à diferença, à multiplicidade e ao porvir, sem a ânsia pelo controle e pelo encarceramento da significação, implicando em uma *abertura radical ao acontecimento*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto, busquei argumentar que as alternativas investigativas abertas pela TD ao campo do currículo suscitam efeitos potentes de desconstrução de fundamentos educacionais e de hiperpolitização, na medida em que seus pressupostos ontológicos e suas categorias politizam, de modo radical, as maneiras pelas quais políticas são articuladas e produzidas no campo, fornecendo um aparato teórico-estratégico capaz de viabilizar pesquisas em torno das formações discursivas voltadas à produção de significações definidoras para a educação e o currículo.

Penso que o grande potencial de trabalhar com a TD nas pesquisas em currículo, referindo-me especificamente aos efeitos explorados nesse texto, fazem referência ao trabalho teórico e político de continuar pensando a educação e o currículo em terreno não essencialista e não determinista, o que abre

o horizonte democrático de significação das relações educativas para muito além do previsível, do mensurável, do eficiente e do delimitável na formação (LOPES; MACEDO, 2011; BIESTA, 2013). Continuar pensando a educação e o currículo abdicando do essencialismo e do determinismo traz profundas implicações para pensar o papel da escola, do conhecimento, do ensino, do planejamento, da didática e da pedagogia no campo, fomentando construções mais abertas ao imprevisível, àquilo que não podemos antecipar nem controlar nas relações educativas, sob pena de condená-la e reduzi-la à reprodução e à mesmidade do sentido (LOPES; MACEDO, 2011; BIESTA, 2013; LOPES, 2015a; GABRIEL, 2016; CUNHA; COSTA, 2019; COSTA; CUNHA, 2021).

Defendo que uma dentre as inúmeras tarefas teóricas e políticas suscitadas pela TD ao campo do currículo tem a ver com tentar abrir espaço à diferença na educação, a tentar produzir mais abalos aos discursos e regimes normativos que tentam nos tornar homogêneos, nos reduzir a uma mesmidade. Isso nos move à tarefa política de tentar perceber mais a diferença e aquilo que é possível fazer para propiciá-la, torná-la mais viável, em sua emergência nas relações educativas. Esse trabalho, a meu ver, envolve a politização radical e a busca pela desconstrução de fronteiras muito fixas, limites, sentidos essencialistas e deterministas, produzidos para a educação e para o currículo, em quaisquer políticas educativas, ampliando o horizonte das formas de viver a educação e o currículo.

Isso não significa assumir, ingenuamente, que conseguiremos nos livrar das normatividades e dos regimes de poder e regulação que orquestram, desde já e sempre, as relações sociais e educativas, em um sentido de transformação absoluta, afinal, essa desconstrução das formas de poder e regulação não refere-se a uma estratégia fundacional (LACLAU; MOUFFE, 2015). Antes, trata-se de lutar por ampliar o horizonte das condições normativas que nos precedem e excedem, buscando abrir o horizonte às formas possíveis que a educação e o currículo podem assumir, numa espécie de fertilização do campo de possibilidades, fazendo da politização e da prática desconstrutiva atos de expansão e exposição dos esquemas e limites normativos que buscam cercear esse movimento expansivo e a própria inteligibilidade do campo curricular.

Por último, defendo que compreender a política como algo vinculado às disputas discursivas pela significação em um terreno ontológico marcado pela impossibilidade de uma identidade final, de uma sociedade estável e reconciliada na qual os antagonismos e as relações de poder foram extintas, e de um sujeito centrado, significa entender que produzir currículo torna-se uma tarefa constantemente aberta, interminável, sem leis gerais ou racionalidades universais, sempre imersa em jogos políticos contextuais, que emergem na relação com o outro. A dimensão relacional aberta confere uma temporalidade não antecipável ao currículo, dado que emergente na inter-relação humana nos espaços-tempos escolares. Talvez, as teses da hiperpolitização (LOPES, 2015a) e da desconstrução de fundamentos educacionais suscitadas ao currículo pela TD estejam nos convidando a dar mais atenção à meditação freudiana de que a educação, a política e a psicanálise são atividades da ordem do impossível (BIESTA, 1998), no sentido da nossa incapacidade em predeterminar os rumos dessas atividades, e, ao mesmo tempo, do necessário, sendo o necessário a tentativa de, em meio ao caos e ao mar das diferenças, produzir alguma ordem, algum sentido, alguma significação na relação com o outro. É nesse espaço intervalar e insuperável do impossível e do necessário que, na disputa política, algo pode vir a acontecer em torno das constantes lutas pela ressignificação do currículo e da educação.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2005, v. 35, n. 126, p. 539-564. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BIESTA, Gert. Say you want a Revolution... Suggestions for the impossible future of Critical Pedagogy. **Educational Theory**, v. 48, n. 4, p. 499-510, 1998.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, dez., 2012. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BIESTA, Gert. **Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo

Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. **The Beautiful Risk of Education**. London: Routledge, 2016.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Normatividade, Desconstrução e Justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 21, p. 1246-1265, 2021. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-cunha.html>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da Expectativa de Controle ao Currículo como Experiência em Tradução. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 141-163, 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. Sentidos Produzidos Nas Políticas Curriculares De Formação Docente. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n.1, p. 022-034, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n1.006021/13123>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57075>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24364/17342>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143551>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

HOWARTH, David; STAVRAKAKIS, Yannis. Introducing Discourse Theory and Political Analysis. In: HOWRATH, David; NORVAL, Aletta; STAVRAKAKIS, Yannis. **Discourse Theory and Political Analysis: identities, hegemonies and social change**. Manchester: Manchester University Press, 2000

LACLAU, Ernesto. **A Razão Populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Los Fundamentos Retóricos de la Sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

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

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2012, v. 42, n. 147, p. 700-715. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

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

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015b. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

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

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel. Conversas com Ernesto Laclau. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel. **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 9-14.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2ªed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29574>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Articulações Discursivas em torno do Significante Natureza da Ciência: currículo, formação, política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 88-104, jul/set, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2017.26713>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio; CARVALHO, Maria Inez; SÁ, Maria Roseli. Pesquisa (Auto)Biográfica em Chave Pós-estrutural: conversas com Judith Butler. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 203-222, jan/abr, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0011>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

PIMENTEL-JÚNIOR, C.; CARVALHO, M. I. S. S.; SÁ, M. R. G. B. Currículo, (Auto)biografias e Diferença: políticas e poéticas do incontrolável no cotidiano da educação em ciências. **Revista E-Currículo**, v. 16, n. 1, p. 29-59, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p29-59>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Políticas curriculares, diferença, pertencimento: ponderações sobre o uso do conceito de comunidades epistêmicas em chave pós-estrutural. **Revista Linhas**, Santa Catarina, v. 19, n. 41, p. 213-241, set/dez, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984723819412018213>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio. Demandas discursivas regulatórias para “fazer a BNCC sair do papel” no Oeste da Bahia. **Roteiro**, Santa Catarina, v. 46, p. e23806, 2020a. Disponível em: <<https://doi.org/10.18593/r.v46io.23806>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Demandas Identitárias nas Políticas de Currículo para o Ensino das Ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 1, p. 94-119, 2020b. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n1p94-119>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Base Nacional Comum Curricular no Oeste da Bahia: políticas da tradução em relatos de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 901-923, maio/ago. 2021a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.22>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

PIMENTEL-JÚNIOR, Clívio. Deslocamentos Discursivos e as Competências das Ciências da Natureza na BNCC: contingência, precariedade e a impossibilidade de um “todos” para o currículo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. Especial, p. 1-13, 2021b. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/60459>>. Acesso em: 9 jul. 2022.

VATTIMO, Gianni. **As Aventuras da Diferença**: o que significa pensar depois de Heidegger e Nietzsche. Lisboa: Edições 70, 1980.

VATTIMO, Gianni. **O fim da Modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).