

TEORIA CURRICULAR E POLÍTICA

CURRICULAR: apostando no compromisso político com a alteridade

CURRICULAR THEORY AND CURRICULAR POLICY: betting on the political commitment to alterity

TEORÍA CURRICULAR Y POLÍTICA CURRICULAR: apostando por el compromiso político con la alteridad



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.63837

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

Jéssica Rochelly Da Silva Ramos

Mestre em Educação Contemporânea
Universidade Federal de Pernambuco,
Brasil.

E-mail: rochellyramos@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5406-5078>

Kátia Silva Cunha

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

E-mail: kscunha@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9282-715X>

Leonardo da Silva Santos

Doutor em Agronomia

Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

E-mail: silvasantosleonardo@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1833-7878>

Resumo: O artigo focaliza o debate sobre a teoria curricular e a política curricular nas atuais reformas e políticas educacionais, argumentando que tais políticas tentam o controle do outro e a tentativa de dar uma resposta ao que é lido como conhecimento “faltoso”, busca definir conhecimentos centralizados - excluindo as diferenças das políticas e dos currículos. A partir de um estudo e de revisão teórica, discutimos, à luz da Teoria do Discurso e das contribuições do pensamento de Derrida, os processos contingentes de subjetivação das políticas, a tradução que impede o controle do conhecimento, dos currículos, da formação, da decisão e do sujeito. Concluímos provisoriamente que o conflito em torno do pensamento curricular e das teorias, bem como a disputa pelo poder de decidir o que deve ser ensinado e aprendido, têm marcado a tentativa de fixar, nas políticas e nos currículos para a escola do campo, projetos de formação que tentam controlar a formação desses povos e produzir sujeitos universais, desconsiderando os processos de diferir e as diferenças. Nesse sentido, defendemos a ideia de teoria e de política comprometida e marcada pelo comprometimento ético-político com a alteridade e com a desconstrução. Apostamos em uma teoria e uma política negociada e produzida nas ambivalências e contingências provocadas pelos processos de diferir, comprometidas com a alteridade na desconstrução de normatividades da BNCC.

Palavras-chave: Alteridade. Política Curricular. Teoria Curricular.

Recebido em: 28/07/2022

Aceito em: 08/09/2022

Publicação em: 15/10/2022

Como citar este artigo:

RAMOS, J. R. S.; CUNHA, K. S.; SANTOS, L. S. TEORIA CURRICULAR E POLÍTICA CURRICULAR: apostando no compromisso político com a alteridade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://10.15687/rec.v15i2.63837>.

Abstract: The article focuses on the debate on curriculum theory and curriculum policy in current educational reforms and policies, arguing that such policies attempt to control the other and, in an attempt to respond to what is read as “missing” knowledge, seeks to define centralized knowledge, excluding differences in policies and curricula. Based on a study and theoretical review, we discuss, in the light of the Theory of Discourse and the contributions of Derrida's thought, the contingent processes of subjectivation of policies, the translation that prevents the control of knowledge, curricula, training, decision-making. and the subject. We provisionally conclude that the conflict around curricular thinking and theories, as well as the dispute over the power to decide what should be taught and learned, has marked the attempt to establish in policies and curricula for rural schools projects of formation that try to control the formation of these peoples and produce universal subjects, disregarding the processes of differing and differences. In this sense, we defend the idea of theory and politics committed and marked by an ethical-political commitment to alterity and deconstruction. We bet on a theory and policy negotiated and produced in the ambivalences and contingencies caused by the processes of differing, committed to alterity in the deconstruction of normativities, of the BNCC.

Keywords: Curriculum Theory. Curriculum Policy. Alterity.

Resumem: El artículo se centra en el debate sobre la teoría curricular y la política curricular en las reformas y políticas educativas actuales, argumentando que tales políticas intentan controlar al otro y, en un intento de responder a lo que se lee como conocimiento “faltante”, busca definir el conocimiento centralizado, excluyendo las diferencias en políticas y currículos. A partir de un estudio y revisión teórica, discutimos, a la luz de la Teoría del Discurso y de los aportes del pensamiento de Derrida, los procesos contingentes de subjetivación de las políticas, la traducción que impide el control del saber, los currículos, la formación, la toma de decisiones. y el sujeto. Concluimos provisionalmente que el conflicto en torno al pensamiento y las teorías curriculares, así como la disputa por el poder de decidir qué se debe enseñar y aprender, ha marcado el intento de establecer en las políticas y currículos de las escuelas rurales proyectos de formación que traten de controlar la formación de estos pueblos y producir sujetos universales, prescindiendo de los procesos de diferenciación y diferencias. En este sentido, defendemos la idea de teoría y política comprometida y marcada por un compromiso ético-político con la alteridad y la deconstrucción. Apostamos por una teoría y política negociada y producida en las ambivalencias y contingencias provocadas por los procesos de diferimiento, comprometidos con la alteridad en la deconstrucción de normatividades, de la BNCC.

Palabras-clave: Teoría del currículo. Política Curricular. Alteridad.

1 INTRODUÇÃO

A proposição de discutir acerca de teoria curricular e das políticas curriculares, e ainda das escolas do campo, em um contexto de centralização curricular, convida-nos a pensar esses campos postos em debates mais recentemente com as reformas curriculares e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso a partir das discussões em torno de definições de conhecimento, de habilidades, de valores universais, de identidades fixas e com o discurso de ‘competências’ como forma de produzir uma ‘pureza’ ou uma normatividade, tanto nas teorizações quanto no currículo e no conhecimento escolar, em defesa de uma teoria de currículo, partindo “não do aluno como um aprendiz, mas sim do direito ou do acesso do aluno ao conhecimento” (YOUNG, 2013, p. 233).

Muitos autores, entre eles Young (2013), como já citado neste texto, e Lopes (2015), têm desenvolvido críticas a enfoques pós-estruturais, justificando que, por sua negativa às prescrições e às normas políticas que garantam um projeto – político, de teoria, de educação, de currículo, de conhecimento, de escola - por meio do currículo escolar, afastariam ainda mais os professores da teoria curricular, tal como nos aponta Lopes (2015). Nesses termos, Young (2013, p. 233) enfatiza que “a teoria do currículo precisa de uma teoria do conhecimento”, de um ‘conhecimento poderoso’, defendido nas políticas curriculares atuais como na BNCC, difundido no enunciado da própria base como “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”, sob o discurso de “direitos de aprendizagens e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 08).

Essa problemática, quando analisada a partir das reformas curriculares atuais, tem ampliado o

debate acerca da normatividade no campo do currículo, tanto na educação de maneira mais geral como nas teorias educacionais, entre elas as curriculares e acentuadamente as políticas curriculares, pois, de acordo com Lopes (2015, p. 118), “a questão da normatividade se agudiza quando se trata da política curricular”.

Neste texto, buscamos, a partir de reflexões teóricas, pensar e discutir o ‘entrelugar’ entre a teoria curricular e a política curricular para as escolas do campo. Entendemos o campo da teoria, bem como o campo da política, como espaços de negociação pela produção de uma significação teórica, um espaço marcado pela contingência e ambivalência. Nesse sentido, a partir das contribuições de Laclau e Derrida, pensamos a política em seus movimentos, sendo a política constituída por momentos e “processos contingentes de subjetivação na relação com a alteridade”. (COSTA, LOPES, 2022, p. 01).

Mediante a essas indagações e a análise proposta a partir da Teoria do Discurso, uma perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional (LACLAU; MOUFFE, 2015), nossas leituras e reflexões têm nos permitido apostar no compromisso político da teoria com a alteridade nas políticas, na teoria curricular, no currículo e nos conhecimentos escolares e, com base nisso, temos pensado a teoria curricular e a política como um processo performativo das práticas discursivas.

Obviamente, em uma revisão teórica e um exercício reflexivo como este, no qual buscamos discutir a alteridade como compromisso da teoria (BHABHA, 2013) para pensar as teorias curriculares e as políticas curriculares, o currículo, e ainda o conhecimento escolar, não se esgotará com o final deste texto. Ao mesmo tempo, concebemos que os conflitos teóricos, acessados pelas muitas leituras na disciplina e pelas perspectivas e teorizações tão diversas, são produtivos, a nosso ver, para a reflexão acerca do fluxo na produção de sentidos. Com este texto, não buscamos focalizar uma verdade, ou o melhor conhecimento, ou a melhor teoria, como uma ‘teoria poderosa’ para pensar nossas indagações. Ao contrário, pensamos as contingências do que se apresenta como fundamento do social, a partir da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), e discutimos as diferentes possibilidades normativas como produtivas.

Para o início desta conversa, fazemos uma breve retomada e um convite à discussão de teoria curricular. Esse movimento nos permite, sem conceitualizações, dizer de qual lugar falamos, o que compreendemos como teoria curricular e as suas implicações na discussão de normatividade, refletindo acerca de suas relações ou ambivalências com a política curricular.

Em seguida, nós o levamos a discutir sobre como a teoria pensada a partir do compromisso com a alteridade e das lutas políticas que a constituem assume a visão de uma teorização inscrita na contingência, na experiência constitutiva da decisão e aberta à possibilidade de ampliar os espaços de disputa pelo poder de decidir.

Por conseguinte, fazemos um breve ensaio sobre como o compromisso da alteridade pode contribuir para pensarmos para além da teoria, as políticas curriculares, o currículo e o conhecimento escolar para as escolas do campo, em um contexto de centralização curricular. Discutimos sobre a defesa e a abertura à significação, a impossibilidade de um purismo ou de uma representação universal de uma identidade ou uma cultura, bem como refletiremos acerca do compromisso com o deslocamento, com a contingência e com a desconstrução.

Por fim, como uma forma de concluir este texto, refletimos acerca da produção e da negociação da e com a alteridade o tempo todo na teoria, na política, no currículo e no próprio conhecimento, além dos processos de ambivalências produzidos a partir da tentativa de fixar identidades, dos antagonismos e dos conflitos. Apostamos no compromisso com a alteridade na desconstrução de normatividades que busquem a fixação e o controle dos sentidos, trazendo, audaciosamente e timidamente, Derrida para a conversa. Acreditamos esse ser um movimento inicial de pensar a teoria, audacioso por ser o primeiro exercício de aproximação, constituindo-se em uma escrita corajosa, que nos provoca a pensar a teoria do currículo em suas dimensões conflituosas, indeterminadas e contingentes. Essa reflexão não cessa com a escrita deste texto.

2 PRIMEIRO CONVITE: sobre o diálogo com a teoria

Começamos, pois, refletindo acerca do que já nos aponta Pinar (2007, p. 17), parafraseando Miller (no prelo), quando diz que a teoria do currículo é um coro complexo, muitas vezes em cacofonia, “o som do silêncio a quebrar”. Entre as várias tentativas de tornar audíveis as vozes dos outros e a atuação do campo como uma atuação não solo, Pinar (2007, p. 18) nos faz pensar na teoria do currículo como criação de espaços e encontro de vozes, “um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto”.

São várias as críticas aos traços da metafísica e de um plano cartesiano na ciência, constituindo enfoques críticos potenciados pelo antagonismo a todo caráter prescritivo que se pautam os enfoques instrumentais. Nesse sentido, muitos autores (PINAR, 1995; LOPES, 2015) apresentam críticas às definições claras e objetivas de conhecimentos teóricos que operam no sentido de controlar/reduzir, fortalecendo as prescrições que têm vínculos estreitos com as formas de compreender as relações entre teoria e prática, buscando superar a visão hierarquizada entre teóricos do currículo e professores das escolas.

Embora alguns teóricos do currículo questionem a padronização ou a minimização da educação a conhecimentos pautados no controle a partir de testes avaliativos (YOUNG, 2014), as suas tentativas de prescrição e a defesa de normas que garantam um projeto político, teórico, curricular e escolar, têm operado no sentido de promover críticas a enfoques pós-estruturais. Tais críticas feitas por esses autores atribuem um afastamento entre professores e teoria curricular, já que a teoria curricular, numa perspectiva discursiva, não definiria uma teoria do conhecimento ou algo que pudesse representar, de forma elementar, o que deveria ser ensinado/aprendido nas escolas, sendo definido como um “conhecimento poderoso” a ser privilegiado e marcado no currículo.

Lopes (2015), amparada nos estudos da Teoria do Discurso, tem defendido a produtividade do que vem sendo denominado enquanto déficit normativo. A autora tem defendido a produtividade política do déficit normativo, enfatizando que a experiência ética tende a ser expressa por significantes vazios e, por isso, a defesa de uma normatividade vazia. A teoria do currículo, nesse sentido, vincula-se à possibilidade de abertura, de diálogo, de conflitos, “a possibilidade de explicitar as contingências do que se apresenta como fundamento do social e à possibilidade de ampliar os espaços sociais de disputa pelo poder de decidir”. (LOPES, 2015, p. 122).

Objetivamos aprofundar o nosso entendimento acerca dessas possibilidades e movimentos imprevistos na constituição dos eventos de educar, constituição de teorizações plurais e diversas, das políticas e das propostas curriculares que nos posicionamos em desfavor de definições e de discursos hegemônicos, da defesa de uma centralização curricular amparada no discurso de direitos de aprendizagem que limita o ato de educar a conhecimentos definidos a priori - que ignoram as representações provisórias, as diferenças, em nome da criação de um singular, ancorados no discurso de direitos de aprendizagem, para que, por meio do “conhecimento poderoso”, possa garantir o “bom ensino”, a “boa qualidade” da educação.

É nessa oposição que temos pensado para além de uma objetividade ou uma racionalidade técnica que assusta o campo do currículo, da teoria curricular e até mesmo das políticas. É nesse sentido que temos entendido que toda política curricular é uma produção cultural marcada pela contingência e imprevisibilidade. De igual modo, temos percebido o campo da teoria como o espaço da negociação política pela produção de uma significação teórica para o currículo.

Embora sejam comuns teorizações que pensam uma objetividade ao que venha a ser teoria curricular, currículo, prática educativa, que priorize objetivações e validações, essencialismos, clarezas e certezas, entendemo-las a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, especificamente a partir de uma abordagem discursiva. Entendemos que pensar em Teoria do Currículo, no entanto, é refletir acerca dos discursos que envolvem principalmente a compreensão e a investigação dos movimentos de produção de sentidos da prática curricular.

Entendemos a noção de prática curricular como prática discursiva, pois são produzidas em espaços de relação de poder, nas articulações políticas, negociações e articulações de diferentes demandas em torno da significação. Dito de outro modo, são espaços de criação sempre abertos à significação, o que

torna impossível a criação de termos ou de conceituações definitivas acerca do que seja a teoria curricular, se é que podemos falar em uma teoria, no singular.

Reiteramos que, ao pensar a teoria curricular no campo do pós-estruturalismo, e fazendo referência principalmente aos estudos da Teoria do Discurso, temos a compreensão da contingência e da precariedade de toda definição sobre o ‘melhor’ conhecimento, currículo, conhecimento, teoria curricular, política, apostando que não existe uma singularidade no termo ou a possibilidade de uma definição.

Sendo, portanto, melhor o entendimento da normatividade como vazia (LOPES, 2015), apartada de enfoques prescritivos instrumentais, os quais pretendem um acordo em torno do conhecimento a ser ensinado por referência a uma noção de verdade – da ciência, de conhecimento, de disciplina -, cabendo destacar que essa noção perpassa a defesa de uma base e das reformas educacionais na atualidade, em que opera a defesa de conhecimentos como direitos de aprendizagens marcados pelo controle e pela métrica de desempenhos, por meio de exames e de avaliações externas, as quais pretendem controlar até mesmo o desempenho do professor.

Young, assim como alguns de seus colaboradores, ao propor uma noção de teoria que por meio da fixação do sentido de currículo e a pretensão de uma normatividade, acaba referendando um currículo disciplinar, dominante. Em vez de abrir possibilidades, a produção de múltiplas subjetivações curriculares faz uma separação entre normatividade teórica e normatividade política, como nos aponta Lopes (2015), sendo que essas subjetivações são constituídas pelos antagonismos sociais, e elas mesmas são produtoras e mais produtivas para pensar as teorias, as políticas, os currículos, o conhecimento e a própria escola.

Pensar a normatividade vazia e a produtividade do déficit normativo é contar com a existência contextual a ser compreendida de forma mediada, é compreender que essa mediação é sempre discursiva e produz pluralidade de noções, de visões, de teorias, constrói compreensões diversas sobre o objeto e as suas relações com os grupos sociais, que disputam e negociam poder nas arenas, disputando por hegemonias, sem garantias e sem certezas, sem linhas ou horizontes de chegada (LOPES, 2015).

Sobre isso, Pinar (2007, p. 18), como supracitado, enfatiza que a teoria do currículo não se constitui como um movimento universal, é um campo de estudo escrito e inscrito na contingência, possui uma história única e, por ser complexo, possui um futuro incerto. Lopes (2013) também ressalta o desmoronamento das utopias e das certezas, das ideias de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza, na evidência matemática, e aposta na desconstrução de verdades, de ideias de um único conhecimento válido. Aposta ainda na impossibilidade de que conhecimentos pensados, a priori, possam incluir ou representar culturas, identidades, de uma vez por todas em um ‘currículo’ incluindo ‘conhecimentos’ válidos, claros e certos. Para a autora, “a clareza, tal como a certeza, pode ser mistificadora, pode remeter ao essencialismo na significação” (LOPES, 2013, p. 10).

A ideia de conhecimento válido defendido nas reformas curriculares tem conectado a redução de política curricular à política do conhecimento a ser ensinado/a ser aprendido nas escolas, como nos aponta Lopes (2015). As reformas curriculares atuais têm se baseado em teorias curriculares que sugerem um “conhecimento poderoso” nos currículos para, apropriando-se desses discursos, tentar normatizar o currículo e, por meio dele, estabelecer conhecimentos válidos, em um currículo (reduzido) que segue metas estreitas e tenta “homogeneizar e limitar os processos de aprendizagem”. (OLINI; CORAZZA, 2016, p. 569).

Nesse sentido, os entrecruzamentos entre a teoria curricular, tanto na perspectiva discursiva quanto a partir do estudo empreendido, não se trata de formular um conceito ou de fixar ideias acerca do que seja uma teoria curricular, mas, sobretudo, de compreender as questões que envolvem o currículo, a política curricular, entendendo que estamos imersos na normatividade e que todo sujeito é produzido e atravessado pela norma, sendo a própria norma o poder em funcionamento.

As críticas ao déficit normativo da teoria do currículo, a partir da Teoria do Discurso e de abordagens pós-fundacional, críticas essas formuladas por autores vinculados à perspectiva crítica - que tenta

estabelecer, ao mesmo tempo, uma regra e prescrições e universalismos exacerbados, têm operado no sentido de conceber a educação como formadora de sujeitos e de identidades, conectando-se fortemente a uma normatividade exacerbada, tal como nos registros instrumentais, convertendo-se em um conjunto de regras de como agir na prática curricular. Temos pensado a normatividade a partir da perspectiva de Lopes (2015, p. 118), contrapondo-nos “à redução da política curricular à política do conhecimento a ser ensinado/aprendido nas escolas” e à tentativa de normatizar um currículo, bem como o conhecimento, pressupondo identidades, sujeitos, como forma de orientar um dado projeto de sociedade.

Portanto, embora existam críticas de alguns autores que colaboram com a teoria crítica e a visão de Young, no sentido de haver um hiato entre teoria curricular, políticas de currículo e prática escolar (THIESEN, 2012), como lacunas que se ampliam na medida em que a teoria parece inibir o diálogo com a escola, afastamo-nos desse movimento por entender a produtividade e as relações de ambivalências entre a noção da teoria com a política. Assim como enfatizam Lopes e Macedo (2021), os estudos que buscam estabelecer um sentido e um fundamento último para o currículo tentam estancar os espaços de significação e, por isso mesmo, nós nos colocamos em desfavor dessa lógica de compreensão, por acreditarmos que, a partir de nossa perspectiva teórica, as dimensões conflituosas, indeterminadas, criativas, porque contingentes, favorecem teorias que responsabilizam e empoderam os atores sociais nos diferentes contextos, entre eles a prática da escola (LOPES; MACEDO, 2021, p. 02).

3 SEGUNDO CONVITE: o compromisso político da teoria com a alteridade

Assentada na ideia de que a linguagem é um terreno exemplar para negociar-se a desconstrução da metafísica e de suposições objetivas, a perspectiva discursiva tem nos servido para pensar a educação, a teoria, a política, o currículo e ainda o conhecimento escolar.

A negociação na produção teórica, nesse sentido, é própria da natureza da linguagem que se dá, segundo Bhabha (2013), no “entrelugar” ou no terceiro espaço. Esse ‘terceiro espaço’ não é um outro lugar que precisa ser criado ou pré-fabricado, ao contrário, ele já está lá e pode somente ser melhor compreendido como o espaço da tradução.

A partir dos estudos ora empreendidos, buscamos problematizar os vínculos entre poder e conhecimento, reforçando a contextualização radical dos discursos, entre eles os teóricos e os curriculares, tentando discutir a ideia de déficit normativo de Lopes (2015) como produtividade na política e também na teoria, sendo esse vazio normativo, e a própria possibilidade da disputa e da tentativa de alcançar a plenitude ausente. A teoria do currículo, nesse sentido, é pensada como imprevisível, contingente, um campo de disputas e aberto à significação, como enfatiza Lopes (2015) – daí a ideia de prática discursiva. A autora ressalta

Uma teoria do currículo que não se vê como produtora da racionalidade que constitui a norma a ser seguida para guiar a política, as escolhas de conteúdos curriculares e de políticas de identidade nas escolas. Trata-se de uma teoria que busca o risco de teorizar sobre o imprevisto, o contingente, des-sedimentar certezas, reativar as possibilidades desconsideradas. Por meio dessa teoria, tenciono operar discursivamente com o enunciado de um currículo elusivo [...] à pretensão de se definir uma vez por todas o que vem a ser currículo (LOPES, 2015, p. 120).

No entanto, tentativas de controle do conhecimento, da política, do currículo, da avaliação, são reformulados/reformados a partir de tensões e de jogos de interesses entre a sociedade política e a sociedade civil em nome de uma qualidade, um horizonte ao qual se pretende chegar, a partir de um discurso que reduz a produção da qualidade a conteúdos mínimos dispostos na norma, como por exemplo as reformas curriculares atuais, como na BNCC.

Intentando sobre a demarcação de modelos e de projetos de formação singulares, universais, que desconsideram a diferença e os diferentes contextos, na atual construção da BNCC (BRASIL, 2018), é realizada a defesa de conteúdos mínimos, associados a direitos e a expectativas de aprendizagem,

passíveis de serem avaliados de forma centralizada nos resultados.

A BNCC, nesse contexto, insurge enquanto uma produção discursiva que disputa constantemente sentidos, nos quais os controles são impossíveis, uma vez que estão em permanentes negociações (LOPES, 2008), mas, mesmo assim, buscam estancar os sentidos das diferenças nas negociações. Nesses termos, a articulação política em torno da BNCC permite considerar principalmente as bandeiras de luta pela “boa” qualidade da educação, sob a definição de conhecimentos válidos e necessários à formação escolar para todos, desconsiderando os contextos, os saberes e os fazeres de diferentes povos, inclusive dos povos do campo, tentando controlar a formação a partir de seu forte vínculo com a avaliação, “apostando na conformação do sujeito educado a um padrão de resposta esperado”. (MACEDO, 2017, p. 545).

Lopes (2015) faz uma crítica a Young e a seus colaboradores, ao enfatizar que minimizam as possibilidades democráticas da política de currículo, ao estabelecer um fundamento epistemológico realista e objetivista para as políticas. Esses teóricos da perspectiva crítica, de acordo com a autora, têm proposto uma noção de teoria, que por meio

[...] da fixação do sentido de currículo e da pretensão de uma normatividade para o futuro, acaba por referendar o currículo (disciplinar) dominante, ao invés de abrir possibilidades para se operar nas múltiplas e mais democráticas subjetivações curriculares (LOPES, 2015, p. 130).

Os autores fazem essa separação por meio da separação entre normatividade teórica e política, submetem a teoria à epistemologia e a política à teoria e, ao submeterem ainda a política ao epistemológico, ao previsível, ao racional, estabelecem fundamentos para a política e, ao mesmo tempo, desconsideram e apagam os antagonismos sociais, o que, de certo, minimiza as possibilidades democráticas, os processos de diferir e o compromisso com a alteridade que envolve os processos democráticos.

Bhabha (2013), preocupado com as polarizações e a política de combate, em que a representação dos antagonismos sociais e as contradições históricas têm produzido um binarismo entre teoria e política, o autor tem nos possibilitado pensar, por meio de seus escritos, o compromisso teórico da teoria com a política, uma teoria comprometida com processos ambivalentes, com o antagonismo, considerando os momentos das teorizações como eventos marcados pela interpelação discursiva e pela tradução.

Ao mesmo tempo, Bhabha (2013) nos provoca, assim como Lopes (2015), a pensar a produtividade das teorias que se colocam em oposição, de modo a entender os processos do movimento contingente e das negociações que se constitui o ato de teorizar sobre o inesperado e o imprevisível. Para o autor, “o evento da teoria torna-se *negociação* de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política”. (BHABHA, 2013, p. 56, *grifos do autor*). E mais, enfatiza que essa noção de negociação não pode ser confundida com uma noção sindicalista de reformismo, todavia porque é relevante pensar a negociação a partir da “estrutura de *iteração* que embasa os movimentos políticos que tentam articular elementos antagônicos e oposicionais”. (BHABHA, 2013, p. 57, *grifos do autor*).

A temporalidade da negociação ou da tradução é potencialmente ativa para pensar os movimentos possíveis no “entrelugar”, nesse espaço contingente que inova. Cabe destacar que primeiro se torna relevante por reconhecer a ligação histórica entre sujeito e objeto da crítica, apartando-se de oposições simplistas, essencialistas e da falsa concepção ideológica de verdade. Além disso, é eficiente porque, interpelado pela situação antagônica e agonística em si, torna a função da teoria dupla no processo político e, por ser marcada pela contingência, é sempre um processo de tradução e de significação comprometido com a alteridade e com os processos de diferir.

Macedo (2017) tem contribuído com a discussão sobre como a educação, como projeto que permite ao sujeito se reconhecer na cultura, tem operado como “violência ético-política com efeitos perversos sobre a diferença”. (MACEDO, 2017, p. 539). A autora tem refletido sobre como os esquemas normativos têm suturado o fracasso, controlado os excessos e definido o que deve ou não ser jogado para fora da

invisibilidade.

A defesa de uma teoria curricular capaz de defender um “conhecimento poderoso” tem operado no sentido de legitimar essas escolhas, comprometendo-se e validando qualquer violência ético-política na política, no currículo e na escola. A teoria curricular nesses moldes define violentamente quais experiências podem ser compreendidas como escolares e quais experiências podem ser reconhecidas como parte do projeto educativo. Nesse sentido, ao contrapor-se à teoria curricular como forma de regulação do que deve ser ensinado ou aprendido, à sua relação estrita e à redução ao conhecimento a ser veiculado nas escolas, Macedo (2017), ao parafrasear Laclau (2011), enfatiza que

Toda teoria está constantemente interpelada e, nesse sentido, é sempre, além de múltipla e heterogênea, contingente. A luta política que a constitui se faz por meio de articulações que não apagam as diferenças (LACLAU, 2011), mas produzem ficções que, nomeadas, acabam convocadas aqui e ali (MACEDO, 2017, p. 540).

Concomitante a isso, Bhabha (2013, p. 55, *grifo do autor*) tem argumentado que esse “vaivém do, esse *fort/do* processo simbólico da negociação política, que constitui uma política da interpelação”. Os autores supracitados nos possibilitam pensar a importância da destabilização de tradições essencialistas, pois, mesmo quando criam uma sensação de totalidade, “são sempre outras ao serem mobilizadas em novos contextos”. (MACEDO, 2017, p. 540).

Nesse sentido, só é possível entendê-las como tradições apenas sob rasuras e em nome de uma flexibilidade abstrata do significante, pois toda representação ou totalidade se dá em um terceiro espaço e é efeito de produção de antagonismos e de uma política de interpelação marcada pela negociação de uma história ainda em construção, e “este é um sinal de que a história está acontecendo – no interior das páginas da teoria, no interior dos sistemas e estruturas que construímos para figurar a passagem do histórico”. (BHABHA, 2013, p. 56).

Pensar o compromisso teórico da teoria com a alteridade e das lutas políticas que a constituem implica assumir a defesa de uma teorização negociada, aberta à contingência e às possibilidades de existir, à experiência constitutiva da decisão e do poder de decidir em uma temporalidade discursiva. Porquanto, o evento da teoria é uma criação numa temporalidade dos possíveis diálogos e de articulação com elementos antagônicos e contraditórios, como Bhabha (2013, p. 56) nos provoca a pensar, ao enfatizar que “o evento da teoria se torna a negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos e entre a teoria e a razão prático-política”.

Por isso, pensamos a teoria como uma teoria da interpelação cultural e ideológica. Cada posição teórica está marcada pela articulação entre as negociações que envolvem as posições dos sujeitos frente a processos e a atos de decisão, sendo a decisão sempre um processo de tradução marcado pelas contradições, conflitos.

Dito de outro modo, o processo de teorizar se constitui nos rasgos, nas suturas e, portanto, é inscrito na contingência e na experiência constitutiva da decisão. Por isso, o comprometimento da alteridade necessita estar enraizado no processo de tradução e de deslocamento em que se inscreve o objeto da política. Sendo assim, “o efeito se constitui como o motor da negociação política, pois a representação do político na construção do discurso ou dos sentidos “é a contribuição radical da tradução da teoria”. (BHABHA, 2013, p. 58).

Por fim, temos nos interessado por uma teoria comprometida com a alteridade, porque ela mesma, pelo seu comprometimento político com a negociação, produz o conhecimento como ausência (MACEDO, 2017, p. 541), e é “essa ausência que nos permite a experiência de estar com o outro”.

Pensamos ser o conhecimento como um significante vazio potencialmente ativo para pensar as questões curriculares. Isso, pois, pensar a teoria do currículo em seu vazio é admitir que esse espaço vazio, porém cheio de sentidos, pode ser compreendido como o espaço onde o poder é negociado/disputado.

Nas palavras de Barros (2021), “o significante vazio não constitui fantasias de identidades fechadas e gozo pleno, mas ao contrário indica uma forma de se atravessar a fantasia e aceitar a perda de gozo pleno como tal”. Por isso, estamos comprometidos a pensar uma teoria curricular que exerça um trabalho criativo, porque contingente, lido como uma “conversa complicada”, produzida no diálogo e nos dissensos entre as diferentes visões de mundo, distante da violência de um reconhecimento a partir de um projeto de educação, de identidade, de cultura, de currículo, de conhecimento.

Pensamos um reconhecimento fruto de processos de criações, inventivos, de natureza constitutiva e, por isso, a defesa de uma teoria comprometida com a alteridade, esse que é o ponto de partida da democracia, isso porque a constituição de teoria também é um evento político de interpelação.

4 DESCONSTRUINDO NORMATIVIDADES: apostando o diálogo com a alteridade para pensar as negociações na produção de teoria, na política e no currículo

Construímos nosso argumento e nossa defesa pelo diálogo da alteridade para pensar as negociações na produção da teoria, da política e do currículo, pois uma teoria compromissada com a desconstrução tem se afastado de perspectivas ou de formas de controle do dizer sobre o outro, sobre o imprevisível, aproximando-se da reflexão de como deslocar-se em direção a processos mais justos e democráticos, marcados pela negociação e desestabilização de identidades fixas, apartando-se de teorias que minimizam as experiências éticas em nome de conhecimentos ou de conteúdos escolares, que tentam sobre a ordenação e a regulação de sujeitos de acordo com normas estabelecidas, como se a normatividade fosse regra a ser seguida, ou simplesmente, implementada.

Interessa-nos pensar esse espaço contingente de produção - a Teoria do Discurso é constitutiva no sentido de não ser nem normativa, nem empírica ou descritiva -, pensar o campo das políticas curriculares, assim como nos propõem os estudos de Lopes (2015), como normatividade vazia, buscando entender como ocorre a produção de sentidos nos processos de tradução da política curricular. Por isso, afastamo-nos da tentativa de “trocar um modelo ou modo de vida por outro”. (LE GRANGE, 2013, p. 10).

Dito de outro modo, temos pensado e entendido a teoria, bem como as políticas como espaço de produção, considerando, sobretudo, o “resgate do local e também da singularidade dos indivíduos e instituições como escolas, municípios”, como nos faz pensar Le Grange (2013, p. 10).

Temos tentado pensar nesse movimento na produção de teoria e nas políticas como normatividade vazia, entendendo que os currículos, as teorias curriculares, bem como as políticas curriculares e até mesmo as identidades desses sujeitos, são processos e espaços abertos à significação, a novas interpretações do social e do político.

Ao questionar o respeito à diferença, a propriedade do conhecimento e a centralização curricular nas políticas curriculares para a educação do campo, estamos inscritos em um movimento teórico e político imprevisível, contingente, na tentativa de reexistir, um movimento possível e necessário de “questionar as formas como as normas precarizam nossa existência sem abrir mão da precariedade que nos constitui”. (MACEDO, 2017, p. 551).

Por isso, Macedo (2017) vem a tecer crítica à educação ou às escolas centradas em projetos normativos que buscam o reconhecimento, nas quais as pessoas são tornadas abjetas, espaço onde as singularidades e individualidades são sujeitadas e ignoradas. Em diálogo com Derrida (1989), a autora enfatiza que “se a educação tem a ver com o outro singular, como afirma Derrida (1989), talvez já não seja possível falar em educação quando o currículo pretende reinstalar um sujeito reconhecível que unifica as diferenças”. (MACEDO, 2017, p. 548).

Ainda nas palavras da autora, o reconhecimento como aprisionamento a partir de uma abordagem que define a necessidade de “conhecimentos poderosos”, além de minimizar os processos de diferir, atua acentuadamente como produto de uma síntese de cultura, garantida pelo domínio de conhecimento ou da cultura como conteúdo.

Neste sentido, tanto a propriedade desse conhecimento quanto “a propriedade da cultura [é vista] como objeto epistemológico externo ao sujeito, que permite o seu reconhecimento” (MACEDO, 2017, p. 547, [grifo meu]). Ao mesmo tempo em que a finalidade da educação, e logo do currículo, tolhe o direito

e os processos de diferir desses sujeitos, ao formular um modelo de cultura universal, marcada por operações de poder/saber, nas quais se definem qual conhecimento, teoria, currículo, podem ser validados, tendo em vista o projeto de educação que se pretende.

O lugar do cálculo e da regra tem produzido leis gerais, currículos nacionais, modelos de currículo, métodos de ensino reativando a promessa de justiça, de obviedade e de verdade. Espera-se, com essas regras, cálculos e normas, alcançar a decisão correta, capaz de promover experiências educadoras ou uma ficção de boa educação.

Citando Macedo (2018, p. 171, *grifo da autora*), “a própria ideia de teoria, como racionalidade universal, que pode ser “aplicada” na compreensão do objeto ou no planejamento de uma prática, não teria outro desejo”. A lição da desconstrução para pensar a teoria segundo a autora é que se faz “necessário responder às demandas ético-políticas do futuro monstro, daquele outro que totalmente outro que chega” (ibidem). O que podemos extrair como lição de uma teoria comprometida com a alteridade e marcada pelo acontecimento é que o compromisso ético-político da teoria é, por certo, reativar “o outro constitutivo e geralmente invisibilizado - que precisam ser reativados, e nunca serão plenamente, porque só surgem capturados nos acontecimentos, quando já não poderiam ser ditos excessos”. (MACEDO, 2018, p. 173).

A ideia de desconstrução está articulada, assim como a ideia de tradução, a registros de conceitos derridianos. Evidenciados na Teoria do Discurso por Laclau, esses conceitos enfatizam a “interrupção de uma concepção de uma linguagem aprisionada na ideia de sucessividade/linearidade, que se pretende representacional e ancorada na suposição de uma realidade como transparência (realismo), visando ao controle da interpretação”. (LOPES; BORGES, 2017, p. 565).

Ao fazermos uma leitura ancorada na teoria do discurso sobre as reformas curriculares, vemos que essas intentam o controle da interpretação e de decisão, porém a identidade dos que a traduzem e desconstroem é relacional, implicada por um contexto e pela possibilidade ou impossibilidade de recriação e de se constituir hegemônico.

A escolha de um conhecimento a ser centralizado nas políticas curriculares, nas bases, é, sobretudo, uma escolha política, uma forma de excluir conhecimentos/saberes, uma forma de violência à constituição do sujeito, ao precipitar um projeto de formação, ao tentar cessar e controlar esse movimento dinâmico de subjetivação. Pensar o social como constituído de processos de significação é conceber a inexistência de centros fixos capazes de determinar anterioridades e posterioridades à decisão política, a uma subjetividade. Nesse sentido, o conhecimento precisa estar envolvido e comprometido com a experiência do sujeito no social, pois “o sujeito não é concebido de uma essência ou história de vida, experiência, engajamento a priori a uma causa que lhe coordena as decisões”. (COSTA; LOPES, 2022, p. 06).

Nesse sentido, ler o conhecimento fixado em uma base é entender que existe uma predisposição a controlar o que o sujeito pode aprender e se tornar, controlar a experiência do outro e desconsiderar que a constituição do sujeito é uma produção discursiva. Dito de outro modo, “o sujeito é discursivamente constituído de demandas sociais articuladas em um momento equivalencial: um efeito dos sentidos circulantes e articulados, provisoriamente, na relação com um significante” (idem), sendo o sujeito constituído nessa decisão incalculável e imprevisível, o que torna essa dinâmica incessável e incontrolável, pois, por serem sempre desconhecidas, as políticas estão sempre submetidas à tradução.

Tais possibilidades ou impossibilidades de vir a ser marcam a ideia de um porvir e não de uma necessidade ou possibilidade de cálculo. Nas palavras das autoras, ao citar Otonni (2005), ressaltam que a tradução “abre portas entre línguas, culturas, tempos, sujeitos, mas ela também é necessariamente disjunta, inatural, dissimétrica, disseminante”. (LOPES; BORGES, 2017, p. 566).

Essa construção teórica pode nos favorecer na compreensão da teoria curricular, bem como das políticas curriculares em suas várias facetas, inclusive não apenas na sua pretensão, mas explorando os não ditos, ou os dizeres não externados nesses textos, como possibilidades de entender os processos dinâmicos que envolvem o social e o campo de possibilidade que abarca as traduções e a desconstrução

das teorias, das políticas, do currículo e do conhecimento na escola.

A teoria, quando pensada como racionalmente e objetivamente possível, bem como a possibilidade de um purismo, de uma universalidade, apresentam-se como uma clausura do teórico, maximizam a crise de identificação, deslocam a crise de identidade e aprisionam a ideia de fechamento na significação.

O compromisso da teoria com a desconstrução, nesse sentido, é produzir um descontrolo na fixação da significação, negociando com a alteridade o tempo todo, e negociar é próprio do processo de significação. Se todo processo de significar é marcado pela ambivalência e, por isso, apresenta como uma necessidade ao/do reconhecimento, toda representação se dá num terceiro espaço, inventivo e criativo, efeito de negociação.

Esse terceiro espaço é ele mesmo o evento da negociação, espaço esse onde o purismo é impossível, mas, ao comprometer-se com a desconstrução, tem reativado um deslocamento, da identidade, da contingência, na produção o tempo todo, e da negociação com a alteridade, do conhecimento, do outro. Por mais que se busque, a partir de regras e normas, produzir um outro, mesmo com experiências singulares, sempre precisará do reconhecimento do outro.

Parece-nos que pensar a teoria do currículo aberta ao futuro e ao porvir, animada pela ideia de desconstrução, surge como um “compromisso ético-político, de reativar a promessa da educação porvir na reinvenção de cada ato educativo”, a cada acontecimento.

Essa leitura pensada a partir do convite e do compromisso de pensar a teoria curricular e as políticas curriculares comprometidas com a alteridade tem nos mobilizado a pensar a tradução como produtora de sentido, produtora de discurso como prática de subjetivação e, nesse sentido, “a alteridade sempre irrompe de modo singular, interpelando a identidade a decidir, traduzir, suplementar a escrita (COSTA; LOPES, 2022, p. 07), permitindo-nos compreender as demandas que são mobilizadas como “faltosas” e que, em busca de respostas, o conhecimento é questionado ou iterado na política.

Para isso, desconstruir discursos curriculares, teorias, políticas que se apresentam centralizadas, como regras, calculáveis, demarcadas como caminho para a boa educação, parece ser nosso compromisso ético e político com este texto. Para tanto, exercício da desconstrução e da defesa de uma teoria aberta, performativa, capaz de ser produzida na contingência e desconstruir-se no acontecimento, rasurado pela enunciação, tem nos mobilizado a questionar as normas. Parafraseando Macedo (2017, p. 551), essa é a tarefa de uma teoria curricular comprometida com a alteridade, pôr em questão os seus próprios fundamentos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este texto, momentaneamente, com algumas reflexões sobre a teoria curricular e a aposta e o seu compromisso político com a alteridade. Pensamos que as abordagens pós-estruturais são potencialmente ativas para compreender as negociações e a tradução produzidas no ato de teorizar, na teoria, na política, no currículo, afastando-se de imperativos categóricos, critérios universais, pois submetido às lutas contingentes pela significação, “terceiro espaço” ou “entrelugar” produzido pelo evento da tradução.

Temos a compreensão que, por estarmos em um espaço-tempo em movimento, fora de uma clausura teórica, produzimos possibilidades nesse espaço de luta política pela significação que é a teoria. Por isso, esse espaço é marcado por processos negociados, contingentes e contextuais. Nesse contexto, a cultura não é passível de ser totalizada, minimizada ou controlada de uma vez por todas por uma teoria, política, currículo ou conhecimento poderoso apresentado em uma base. A cultura, por ser espaço de enunciação, é ela mesma negociada, sendo a negociação da natureza da linguagem e, por esse motivo, é impossível de ser controlada ou significada de uma vez por todas, tanto em uma ‘base comum’ ou em sua ‘parte diversa’.

A teoria curricular e a política como processo performativo das práticas discursivas, ao serem comprometidas com a alteridade e a diferença, “tornam-se a fantasia de um certo espaço cultural ou, a certeza de uma forma de reconhecimento teórico que desconstrua a “vantagem” epistemológica” (BHABHA, 2013, p. 64), produzida em torno de um outro silenciado e invisibilizado. Um outro silenciado

pelas regras e pela cultura representada em “uma base” ou em “bases universalizantes”, nas palavras do autor, um outro violentado em “seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional”. (idem, p. 65).

Temos pensado e defendido a teoria como espaço da negociação política pela produção de uma significação teórica para o currículo e, ao mesmo tempo em que é produzida, produz a própria significação de currículo. Operar com a tradução como espaço inventivo da teoria é entender que a estabilização e a unificação de uma representação fixa e definitiva são impossíveis. Assim como enfatiza Lopes (2015, p. 141), “Todo tempo são realizadas negociações em torno das significações que se pretendem estabilizar, são produzidas demandas diferenciais que provisoriamente se tornam equivalentes frente ao exterior que se **supões** ameaçar o atendimento dessas demandas” e mais, “todo tempo tais significações, fixações, estabilizações, discursos são deslocados”. (ibidem).

As próprias negociações entre a teoria e a política nos processos de traduzir são, elas mesmas, condições que tornam impossível “pensar o lugar do teórico como uma metanarrativa que pede uma forma mais formal de generalidade” (BHABHA, 2013, p. 63), pois, a todo tempo, esses processos de significações sofrem suturas e são deslocados pelos próprios processos de diferir, a todo tempo são produzidas subjetivações que sempre estarão sujeitas e abertas a novas traduções.

Por isso, defendemos neste texto a ideia de teoria comprometida com a desconstrução e articulada à ideia de tradução. Temos nos preocupado com o outro constitutivo e invisibilizado, com a diferença e os processos de diferir marcados em bases pelo discurso de diversidade cultural, a qual reduz a cultura e o outro a um conjunto de conhecimento ou cultura, exigindo da teoria do currículo a urgência de uma “inventividade desconstrutiva”, como nos aponta Macedo (2018, p. 173) ao citar Derrida (1989). Dito de outro modo, e parafraseando Laclau (2016, p. 96), pensar em uma teoria do currículo, marcada pelo comprometimento ético-político com a alteridade e com a desconstrução, é pensar em “uma teoria da decisão tomada em um terreno indecível: sem uma teoria da decisão, a distância entre indecibilidade e realidade permaneceria não teorizada”.

Por fim, reafirmamos a defesa de uma teoria negociada e produzida com o compromisso político com a alteridade, e que qualquer processo de decidir é produzido na ambivalência, nos antagonismos, conflitos, negociações e tradução. Apostamos no compromisso com a alteridade na desconstrução de normatividades que busquem a fixação e o controle dos sentidos e esperamos que, a partir e com este texto, possamos provocar ainda mais no sentido de pensar a teoria do currículo em suas dimensões conflituosas, indeterminadas e contingentes.

Para tanto, faz-se necessário seguir desconstruindo esses discursos de homogeneização, cientes de que uma teoria curricular, ou até mesmo política, sofre suturas até nas tentativas de controle, e que um currículo nacional não vai “melhorar a educação nem garantir o desenvolvimento” (MACEDO, 2014, p. 1553) ou “a boa escola”. O que um currículo nacional pautado no controle pode oferecer, assim como pretende a BNCC, é apenas uma “tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação”. (idem).

Pensar nos discursos curriculares nas atuais reformas curriculares e a trajetória da Educação do Campo é nos depararmos com um discurso performativo, mas pensar essas teorias, políticas e reformas curriculares, à luz da desconstrução, é nos movimentar num terreno movediço que constitui os sentidos da educação e por que não Educação do Campo. É entender que os sentidos para a Educação do Campo são instituídos a partir de demandas e dos investimentos radicais na disputa por hegemonias dos currículos, das políticas, da Educação do Campo (RAMOS, CUNHA, 2018a; RAMOS, CUNHA, 2018b; RAMOS, CUNHA, 2020), bem como disputa pela diferença cultural, produzida pelos processos de enunciação de sua cultura como “conhecível”, constituindo-se no terreno da indecibilidade.

Acreditamos, ainda, que nosso compromisso ético e político com este texto é reativar a promessa de desconstrução de normativas, da BNCC, entendendo-as como normatividades vazias (LOPES, 2015). Um compromisso com base numa teoria curricular aberta a um novo horizonte e ao porvir é uma forma (tent)ativa de reinventar as regras e de produzir contextualmente as teorias, a política, o currículo e, por que não, a escola do campo.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 5. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. (Versão definitiva). Brasília: MEC, 2018.
- COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jrPMcNpkw3Pp9XrszTjCr7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- LACLAU, E. Desconstrução, pragmatismo e hegemonia. In: CRITCHLEY, S.; DERRIDA, J.; LACLAU, E.; RORTY, R.; MOUFFE, C. (org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Tradução: Victor Dias Maia Soares. 1 Ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr, Aécio Amaral. São Paulo: Inttermios, Brasília: CNPq, 2015.
- LOPES, A. C. Teoria pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, sociedade e culturas**, nº 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annabrum, 2015.
- LOPES, A. C.; BORGES, V. Currículo, conhecimento e interpretação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n.3, p. 555-573, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./ dez., 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- MACEDO, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (Orgs.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir**. Cortez Editora, São Paulo, 2018.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 12, p. 1530-1555, out./ dez., 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916> . Acesso em: 28 mai. 2017.
- MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**. v. 17, n. 03, p. 539-554, set. /dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2021.
- OLINI, P.; CORAZZA, S. M. Noologia do Currículo: dramatização do projeto escrituras. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 559-577, set. / dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/olini-corazza.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- PINAR, W. F. **O que é a Teoria do Currículo?** Adaptação para Língua Portuguesa de Ana Paula Barros, Sandra Pinto. Porto Editora, Portugal, 2007.
- RAMOS, J. R. S. CUNHA, K. S. Políticas de currículo para a educação do campo: de que forma, se fazem os investimentos? **Revista Teias**, v.19, n. 55, p. 142- 161, out./ dez., 2018a . Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37413/27288>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- RAMOS, J. R. S. CUNHA, K. S. Políticas de currículo para as escolas do campo: entre negociações e articulações políticas. **Currículo sem Fronteiras**. v. 18, n. 3, p. 871-894, set./ dez. 2018b. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ramos-cunha.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

RAMOS, J. R. S.; CUNHA, K. A educação do campo como política curricular nas “Amazônias”: territórios, insurgências e re(existências). **Revista Teias**, v. 21, n. 61, abr./ jun., p. 183-200, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49776>. Acesso em: 30 ago. 2021.

THIESEN, J. S. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./ abr., 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7407>. Acesso em: 23 jun. 2021.

YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.3, n. 2, p. 225-250, jun., 2013.



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