

**OS LIMITES DO COMUM NAS PRODUÇÕES CURRICULARES E AS
TENTATIVAS DE ANULAÇÃO DA *DIFFÉRANCE***

THE LIMITS OF THE COMMON IN CURRICULAR PRODUCTIONS AND THE
ATTEMPTS TO SUPPRESS *DIFFÉRANCE*

LOS LÍMITES DE LO COMÚN EN LAS PRODUCCIONES CURRICULARES Y LOS
INTENTOS DE ANULACIÓN DE LA *DIFFÉRANCE*

Matheus Saldanha do Amaral Reis¹ 0000-0002-5971-429X

Pedro Ferreira de Lima Crespo² 0000-0001-7474-2398

Matheus Lucas dos Santos Silva³ 0009-0001-1784-8097

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
matheussaldanhareis@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
pedrocrespo.prof@gmail.com

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
matheuslucassilva5@gmail.com

RESUMO:

Este trabalho busca desestabilizar uma noção sedimentada do “comum” nas políticas curriculares para a Educação Básica. Para isso, lança mão dos estudos do campo do currículo, argumentando que o conflito em torno de um “comum” é uma projeção de um futuro normativo e fixo para todos como sinônimo de uma educação de qualidade. Inicialmente, com a contribuição dos estudos de Derrida e Laclau, interpreta algumas políticas curriculares em curso como tentativas de hegemonização por um consenso harmonioso que tenta conter a *différance*. Na seção seguinte, propõe-se a desestabilizar uma ideia de currículo como certeza, uma vez que a educação pode ser entendida como um *acontecimento* em distintos processos de *tradução*. Continuamente, discute como sentidos de comum são produzidos na política como estáveis e reguladores de uma sociedade democrática. Por fim, acena como a proposta do “comum” habita a *indecidibilidade*, uma resposta que promove um compromisso com uma *hospitalidade incondicional*.

Palavras-chave: currículo; comum; *différance*; hospitalidade; pensamentos derridianos.

ABSTRACT:

This work seeks to destabilize a sedimented notion of the “common” in curriculum policies for Basic Education. To this end, it draws on studies from the field of curriculum theory, arguing that the conflict surrounding a “common” is a projection of a normative and fixed future for all, equated with the idea of quality education. Initially, with contributions from the works of Derrida and Laclau, it interprets certain ongoing curriculum policies as attempts at hegemonization through a harmonious consensus that seeks to contain *différance*. In the following section, it aims to destabilize the idea of curriculum as certainty, since education can be understood as an event within distinct processes of translation. It then discusses how meanings of the common are produced in politics as stable and regulatory elements of a democratic society. Finally, it suggests that the proposal of the “common” inhabits undecidability, a response that fosters a commitment to unconditional hospitality.

Keywords: curriculum; common; *différance*; hospitality; derridean thoughts.

RESUMEN:

Este trabajo busca desestabilizar una noción sedimentada de lo “común” en las políticas curriculares para la Educación Básica. Para ello, recurre a estudios del campo del currículo, argumentando que el conflicto en torno a lo “común” es una proyección de un futuro normativo y fijo para todos, equiparado con la idea de una educación de calidad. Inicialmente, con aportes de los estudios de Derrida y Laclau, interpreta algunas políticas curriculares en curso como intentos de hegemonización mediante un consenso armonioso que busca contener la *différance*. En la sección siguiente, se propone desestabilizar la idea de currículo como certeza, dado que la educación puede entenderse como un acontecimiento dentro de distintos procesos de traducción. Luego, discute cómo los sentidos de lo común son producidos en la política como elementos estables y reguladores de una sociedad democrática. Finalmente, plantea que la propuesta de lo “común” habita en la indecidibilidad, una respuesta que promueve un compromiso con una hospitalidad incondicional.

Palabras clave: currículo; común; *différance*; hospitalidad; pensamientos derridianos.

Comum para quem?

Propomos uma reflexão sobre o currículo concebendo-o como espaço de tensões e desafios em permanente disputa. Buscamos desenvolver a nossa abordagem na compreensão da educação como um *espaçotempo* relacional no qual se articulam estudantes, docentes, comunidades, políticas públicas e os rastros ou espectros que os atravessam (Derrida, 2021). A recorrente formulação de propostas consideradas “soluções” para os desafios educacionais, bem como as reflexões acerca do papel da escola, das atribuições docentes e dos indicadores que apontam para a necessidade de uma educação inclusiva e universal, revela a persistência de um ideal formativo integral, pleno e humano que, embora desejável, permanece e permanecerá inalcançável.

Sob a forte influência de uma formação crítica que nos subjetivou, buscamos responder ao que nos interpela, incômoda e aflige. Assim, propomos uma tentativa contingente e provisória de uma resposta que se configure, simultaneamente, como uma restituição e uma defesa, invertendo a lógica dos binarismos que reduzem as complexidades e simplificam o debate político ao delimitar as demandas em categorias opostas, como positivo/negativo, sucesso/fracasso, bom/ruim. Nossas implicações teóricas no campo do pensamento curricular iniciam-se a partir de um questionamento das concepções e leituras essencialistas, universalistas e realistas de mundo. Dessa forma, evitamos a reprodução de uma mesma lógica redutora que, de certo modo, impõe as regras que agora buscamos ativamente transcender.

A projeção de uma ideia do “comum” que respalda as motivações subjacentes a este trabalho é um dos ingredientes essenciais para a ambiciosa realização de um mundo melhor,

conforme os preceitos da utopia crítica da modernidade (Macedo, 2010). O tensionamento do “comum” revela que, nos diversos esforços teóricos presentes nos discursos educacionais, a crença na possibilidade de construir uma sociedade harmoniosa tem sido historicamente promovida pela sociedade ocidental e por organizações políticas como o único caminho viável para concebermos um mundo mais justo e democraticamente pleno. Essa idealização propõe uma realidade fictícia, isenta de conflitos, na qual prevalecem a harmonia, a prosperidade, a justiça e a igualdade, consolidando uma visão que atribui à educação o papel central na construção desse novo e “necessário” paradigma.

A crença inabalável de que é possível atribuir significados fixos a algo pretendido como “comum a todos” tende a interromper a disputa por sentidos possíveis desse conceito nas reflexões teóricas do campo em questão. Dessa forma, o “comum” passa a ser tratado como solução universal, uma resposta supostamente bem delimitada, capaz de *salvar* a educação, o currículo e até mesmo a própria sociedade do futuro. Um futuro que, dessa forma, é igualmente privado da possibilidade de conflito e contestação.

No estranhamento à ideia de uma significação transparente e segura para o “comum”, entendemos esse termo como um “significante vazio” (Laclau, 2011), caracterizado pela flutuação de sentidos em constante disputa, sentidos esses que não podem ser enumerados, contabilizados ou antecipados em qualquer discurso. A ausência de sedimentação definitiva desse “nome” é justamente o que viabiliza a proposta deste trabalho, ao reconhecê-lo como um significante estratégico que precisa ser debatido e explorado profundamente.

O anseio pela normatividade, que de certa forma permeia a experiência coletiva e a hegemonia do discurso curricular, busca eliminar as diferenças em nome de um projeto de realidade com dimensões universais. Esse ideal é sustentado, tanto política quanto socialmente, por saberes que se apresentam como poderosos e cientificamente validados. Sob a ótica positivista, a centralidade atribuída ao conhecimento é reiteradamente defendida nos processos teóricos como a via indispensável para a concretização da democracia.

Durante o processo de redemocratização e reestruturação educacional no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, tornou-se mais evidente que as demandas sociopolíticas e os significados atribuídos à escola, enquanto instituição oficial do Estado, eram “essenciais” para delinear uma nova visão da sociedade brasileira do futuro. Essa nova perspectiva impulsionou reformas escolares que não apenas reforçaram o discurso de inclusão e igualdade entre os diversos setores da sociedade como também estimulavam a reflexão sobre a importância de formar indivíduos críticos e cidadãos plenos.

Historicamente, o discurso hegemônico posicionou a escola como elemento fundamental da estrutura essencialista, voltada para a formação de uma consciência coletiva orientada ao progresso social “verdadeiramente democrático”. Nesse contexto, o ensino tornou-se figura essencial tanto na criação quanto na preservação dos valores que se apresentam como pilares indispensáveis da vida na modernidade, tais como justiça, liberdade, solidariedade e, sobretudo, cidadania e democracia.

Com a promulgação da Constituição de 1988, marco da redemocratização brasileira, os valores do universalismo e os pressupostos da modernidade foram amplamente resgatados e reafirmados. Nesse contexto, a educação pública e de qualidade assumiu papel central na agenda da Nova República, simbolizando a restauração dos direitos civis e das liberdades individuais, outrora negados e perseguidos. Assim, a nova constituição consagrou a educação como direito fundamental, reafirmando o compromisso com os valores democráticos do país. Ademais, as iniciativas no campo educacional impulsionaram a criação de políticas públicas voltadas a garantir acesso e qualidade no ensino, promovendo o desenvolvimento integral dos cidadãos e a construção de um imaginário nacional fundamentado em um ideal de democracia comum para todos (Pereira; Reis, 2022).

É a partir dessas demandas políticas e sociais que a Lei nº 9.394, de 1996, contendo as diretrizes e bases para a educação nacional, dispõe os fundamentos legais que proporcionam a existência de políticas nacionais para a educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Art. 9º, afirma que

cabe à União estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, **competências e diretrizes** para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar **formação básica comum** (Brasil, 1996, n.p., grifos nossos).

Atendendo à crescente demanda por formação escolar básica e preferencialmente comum, o documento da BNCC adota a lógica das competências como estratégia para assegurar a cidadania por meio da sistematização dos conhecimentos essenciais que todos os estudantes devem adquirir. Ao definir competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), a BNCC orienta, a partir dos pressupostos da LDB e das diretrizes do Plano Nacional de Educação, a organização curricular das disciplinas escolares.

Essa abordagem busca transmitir saberes predeterminados “que promovam a equidade social e fortaleçam uma democracia inclusiva” (Brasil, 2018, p. 14).

O desenvolvimento das competências (Brasil, 2018) figura como pilar pedagógico da BNCC, um documento curricular oficial que, embora nunca tenha se destinado a ser o currículo por si só, enfatiza a necessidade de a comunidade escolar adotar sua organização e valorizar determinados conhecimentos poderosos (Young, 2014), em detrimento de outros. Esses conhecimentos, definidos como “básicos” e indispensáveis, são apresentados como elementos inexoravelmente essenciais para a promoção de uma educação de qualidade e para o fortalecimento de uma democracia efetiva em nosso país.

Em alguns momentos da trajetória do pensamento curricular, a proposta de ensino por competências esteve atrelada às demandas do mercado de trabalho e às dinâmicas do mundo produtivo. Lopes (2001) discute se a associação entre o currículo escolar e o mundo produtivo partilha a crença de que a escola seria mais eficiente se adotasse os princípios da administração científica aplicada às fábricas, aliando isso a um planejamento sistemático dos objetivos educacionais. Dessa forma, entendemos que os sentidos atribuídos ao ensino por competências ganham maior destaque na BNCC, configurando-se como um projeto de cunho utilitário voltado a assegurar que os indivíduos desenvolvam habilidades básicas para atender às exigências do mundo implicadas no mercado de trabalho.

A associação direta entre o desenvolvimento pessoal, fundamentado na preparação para o exercício pleno da cidadania, e a aquisição de conhecimentos essenciais para o sucesso nos processos educativos nos remete a questões cruciais e desafiadoras: o que significa, de fato, ser cidadão? Afinal, o currículo comum é para quem?

Partindo da análise das políticas curriculares vigentes, com a lógica da diferença derridiana, podemos interpretar a lógica da formação comum para a cidadania como um movimento potencialmente violento, que busca a todo custo extinguir as diferenças em nome de um suposto patamar harmonioso de aprendizagens, prometendo conduzir a sociedade rumo a uma prosperidade inabalável.

Com base em Laclau e Mouffe (2015), evidencia-se a impossibilidade de fixar, de maneira apriorística, uma sociedade definida, sobretudo diante das demandas provisórias dos grupos políticos que disputam o poder e tentam, de forma precária, definir os sentidos que orientam a compreensão do mundo. Em decorrência dessa disputa, ressalta-se a problemática associada à constante exigência, imposta pelos documentos normativos dos currículos, de que a aquisição de determinados conhecimentos seja condição indispensável para que os indivíduos

“se tornem alguém”. Assim, transforma-se o saber num instrumento que pretende, por meio da educação, converter os sujeitos em cidadãos dignos de um projeto fantasioso de um mundo (nada) democrático.

Acreditamos que o permanente esforço de definição de uma cidadania baseada na aquisição de aspectos que denotam uma civilidade ou moralidade traduz uma tentativa de apagamento do Outro enquanto ser-no-mundo (Heidegger, 2015). Em outras palavras: tenta-se controlar e prever os movimentos dos sujeitos que existem no mundo, inerentemente conectados a outras demandas sociais, pessoais e culturais, elementos identitários e sociais que muitas vezes não são rastreáveis pela normatividade que compõe os limites de uma normatividade do pensamento curricular na contemporaneidade.

Na abertura deste texto, concentramos nossos esforços em expor investigações pós-qualitativas, ancoradas em uma abordagem teórico-discursiva e no pensamento pós-estruturalista. Desse modo, com base em Derrida, desestabilizamos a noção de comum curricular, refletindo brevemente sobre os limites da normatividade. Em seguida, ultrapassamos a reflexão teórica para adentrar também as proposições políticas, promovendo o adiamento de um significado definitivo para o currículo, compreendendo-o como manifestação complexa do “diferir”. Por fim, como consideração *porvir* (Derrida, 2010), defendemos a impossível possibilidade da hospitalidade como compromisso ético-político que se recusa a definir o outro, abrindo, assim, novos caminhos de leitura para a vida e para a própria dimensão do pensamento curricular.

Os limites da normatividade no campo do currículo

As articulações discursivas que se apresentam como eternas, mas que apenas ocupam provisória e contingencialmente um “lugar” de poder (Laclau; Mouffe, 2015), concentram-se na ideia de que devemos nos alegrar com a oportunidade de viver em um mundo livre. Livre de inimigos, livre de disputas e, conseqüentemente, livre de política, em que o consenso pode ser plenamente alcançado por meio de um diálogo entre sujeitos comuns e civilizados.

Ao longo de sua breve história, o campo do pensamento curricular tem testemunhado o crescimento e a aparente consolidação de discursos marcados por rastros positivistas (Derrida, 1991). Esses discursos se baseiam na crença em uma racionalidade científica superior a todas as outras formas de compreensão de mundo; assim, promete oferecer respostas verdadeiras fundamentadas em um conhecimento essencial, capaz de resolver uma variedade de problemas políticos e sociais, incluindo as supostas crises generalizadas na educação.

Para alcançar uma educação de qualidade, a tendência hegemônica que busca definir o

campo da teorização curricular incorpora os pretextos da singularidade moderna, articulando-se em defesa de um controle “necessário” para guiar a conquista de uma civilidade capaz de organizar uma sociedade comum.

A constante tentativa de projeção de uma única sociedade, presente nas proposições políticas atuais com grande força no campo do currículo, reforça um discurso em defesa do “comum”, carregando traços perigosos de essencialismo. A ideia de uma sociedade comum é perigosa por pressupor uma essência humana que, potencializada, poderia alcançar a plenitude suposta e garantiria também a realização da promessa de uma certeza que guia as nossas possibilidades de compreender e, conseqüentemente, viver no futuro. Trata-se de uma percepção que tende a reduzir as diferentes formas de ser e estar no mundo.

Nessa intensa tentativa de antecipar o *acontecimento* (Derrida, 2012) e materializar o saber definitivo, a normatividade curricular é repetidamente reproduzida como uma solução final, uma promessa de “lugar” feliz onde os sujeitos dignos e capazes finalmente irão alcançar harmoniosamente a paz perpétua (Kant, 1985), uma concepção curricular que é vendida como verdadeiramente “livre e democrática” e que preza pelo consenso e homogeneidade, mas não cede mínimos espaços para a manifestação do imprevisto.

Com Derrida (1991), podemos entender que o *acontecimento* é da ordem do indeterminado, não sendo possível, portanto, qualquer tentativa de antecipação ou de controle. O texto curricular, nesse sentido, pode ser lido, interpretado e praticado, criando produções curriculares em que, nessa relação de pura diferença que é a educação, aconteçam aprendizados e potencialidades.

Com base em Laclau (2011), apostamos discursivamente que essa hegemonização curricular inquietantemente tenta interromper os jogos de linguagem (Derrida, 2008; Wittgenstein, 1979), que distribuem sentidos constantemente renovados de política para o âmbito social. Simultaneamente, esse movimento também reforça a violenta sensação de que, submetido a alienantes processos de subjetivação pelos currículos normativos, o Outro todo outro (Derrida, 2006a) sempre precisará ser reprimido por um projeto violento de reconhecimento.

A instável certeza tranquilizadora (Derrida, 2014) dos axiomas que levam à projeção de um currículo comum (e normativo) no campo do pensamento curricular não possui um significado fixo, podendo tender a uma visão de mundo mais economicista, quando a finalidade da educação e do conhecimento, por exemplo, se destinam à transmissão de competências capazes de contribuir no mercado de trabalho ou, ainda, tendendo a um pensamento mais

progressista, quando é defendida a promoção de abordagens curriculares que privilegiam a transmissão de conhecimentos emancipatórios produzidos cotidianamente em uma relação aberta e dialógica com as diferentes partes no processo de ensino e aprendizagem.

A multiplicidade de significações que supostamente guiam essa “certeza curricular” fica evidente em nossos processos formativos quando, em sala de aula, sempre nos encontramos preocupados em encontrar novos caminhos e/ou justificativas para dar *finalidade/utilidade* às nossas práticas pedagógicas. A escola como plataforma de salvação e base para a construção de um mundo melhor é uma compreensão que tem sido compartilhada por diferentes perspectivas políticas e filosóficas, favorecendo, assim, processos de racionalização e *economização* da educação e do currículo (Macedo, 2017). À vista de tensionar essa perspectiva, trazemos para o jogo da política e para a teorização curricular os *pensamentos derridianos*, os quais nos desviam da pretensão de solucionar um dado problema, orientando-nos que o ato de educar é um ato *do aqui e agora* (Derrida, 2006b).

Dessa maneira, muito do que é ilustrado como problema a ser superado pelas reformas políticas em curso, entendemos como possibilidades que podem nos levar, enquanto diferentes sociedades, em diferentes e indeterminados contextos, a manifestações democráticas da diferença (Derrida, 2014). Para essa leitura ser realmente possível, foi necessário colocar sob suspeita (Macedo, 2012) qualquer tentativa de afirmação de significado, incluindo o conhecimento, o ensino e a própria noção de currículo.

Entender toda a possibilidade de significação apenas como promessa inalcançável (Lopes; Macedo, 2011) viabiliza o debate curricular e a chegada de novas formas de teorizar a política. Sem uma verdade absoluta que pavimente os caminhos para a projeção de uma realidade, é possível se fazerem novos caminhos ao andar (Machado, 2008).

Aproximando-nos dos estudos e teorizações pós-estruturais e pós-fundacionais ao longo do desenvolvimento deste trabalho, apostamos sempre na ideia da desconstrução, conforme proposta por Jacques Derrida (1991), para promover uma leitura diferente do mundo.

A desconstrução em Jacques Derrida (1991; 2006a) é um percurso teórico em que ainda estamos nos empenhando para tentar decifrar parcialmente e, conseqüentemente, “seguir” durante os processos de teorização do campo curricular e do campo da política. Não há uma definição exata, não é um método, mas a interpretamos momentaneamente como um intenso movimento de questionamento e perturbação das hegemonizações que tendem a buscar simplificadas oposições binárias para justificar a fixação das estruturas e dos sentidos presentes em nossas realidades.

Sob forte influência do campo de ensino, a centralidade que o conhecimento assume nas políticas curriculares pode ser traduzido (Derrida, 2006) como um simples lócus de transmissão e posterior conferência de conhecimentos democráticos essenciais e comuns para todos. Tal condição reflete um preocupante sentido de democratização do saber que visa contornar os conflitos e as suas conseqüentes decisões que se estabilizaram apenas precária e provisoriamente (Laclau; Mouffe, 2015) nas condições políticas de uma contemporaneidade marcada por importantes lutas sociais.

A ideia de um mundo melhor no futuro, que tem sido repetida como solução para a superação das discriminações, violências, opressões perpetradas pelas sociedades contemporâneas, se alimenta da significação de educação como projeto salvacionista cuja grande missão seria a construção e a efetivação da “democracia” por meio de um currículo definitivo.

Tal forma de articulação normativa e de projeção de uma certeza curricular busca controlar situações que são incontroláveis, visto que estamos ontologicamente, nos termos da Teoria do Discurso e da desconstrução, diante de um social cujos sentidos não podem tornar-se objetivos, ou seja, discursivamente completos, transparentes para a compreensão e para as suas próprias ações como sujeitos ou grupos políticos. Isso posto, todas as tentativas de fixação de sentidos, que têm por finalidade a promoção de uma sutura final, são inatingíveis.

Assumindo os riscos (e propondo) no campo do currículo com Derrida

Neste desafio de assumir uma outra lógica para pensar e produzir um Currículo aberto às diferenças e pluralidades, um outro olhar é possível a partir de leituras de Jacques Derrida (1991; 2003; 2005; 2006a). Escrevemos e pensamos um currículo outro, sem delimitar o que é o outro, propomos pensar uma abertura radical à alteridade, sem caracterizá-la; não precisamos “assumir” a diferença como noção teórica “central”, pois a entendemos como inevitável, habitada, atravessada, pela (se não única) possibilidade de viver e agir neste mundo responsabilmente.

Se nos cobram propositividade e intencionalidade, ousamos produzir sentidos, disseminar leituras em que a abordagem discursiva e diferentes olhares sobre o currículo são disputados, em um texto como produção coletiva, uma ficção ou impossível tradução, dispensando a intencionalidade como pretensão de realização.

Nesse movimento, pensamos em condições de possibilidades como diferentes modos de viver, aprender, ensinar. Desloca-se a razão, o individualismo e a autonomia como elementos autocentrados e articulados para produzir conhecimentos, enquanto a contingencialidade e a

imprevisibilidade se apresentam sem pedir licença.

Defendemos uma outra percepção da educação quando entendemos que a representação outrora privilegiada disputa lugar com um performativo, e que esse performativo apropriado a partir da linguagem e da alteridade constitui práticas não essencialistas, alargando as possibilidades do ser (Derrida, 2003).

Refletimos e inventamos uma ação como uma tarefa; Costa (2023) nos ajuda a pensar algumas articulações importantes para desestabilizar essas concepções dadas de um currículo normativo ou de uma política curricular assim também pensada. O autor nos chama a atenção para a subjetivação como elemento constituído/constituente do desconhecido quando o assunto é educação.

Fala-se de docentes e estudantes que “não conhecemos”, que praticam “o que não sabemos”, nesse *espaçotempo* que chamamos escola. Costa (2023, p. 2) defende uma noção de política como texto, mobilizado por processos contingentes de “tradução, adulteração e impossibilidade de controle”. Nesse sentido, o pensamento curricular também se constitui como político, na medida em que projeta ou promete, ainda que em resposta a interrogações ou demandas, a partir de produções e negociações.

Mesmo com as incontáveis tentativas de apagamentos das diferenças, não existe um caminho *a priori*, assim como não existe uma identidade pronta que precise preencher um vazio pendente até o final dos processos de escolarização. Distante de ser uma garantia, fazemos uma aposta teórica na possibilidade de um futuro melhor e mais democrático que *esteja sendo* constantemente reescrito e disputado, o que inviabiliza uma projeção realista e definitiva do mundo. Vivemos no caos (Derrida, 2005), um descontrole que, em tese, deveria assustar muito menos do que a imposição de uma identidade comum a todos, estabelecida por uma certeza curricular.

Perturbando os processos de fixação curricular que tentam “reduzir o currículo a um objeto sacralizado e estático emanado de uma definição preestabelecida” (Cunha, 2016, p. 23), capaz de educar no espírito de um futuro inventado, estamos trabalhando com Lopes e Macedo (2011) na interpretação do currículo como processo de enunciação cultural (Macedo, 2006), um “texto incessantemente traduzido que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas de forma incompleta e parcial” (Lopes; Macedo, 2011, p. 42).

Pensando o mundo social e político de forma discursiva e o currículo de forma mais híbrida e potencialmente contestada (e contestável), defendemos neste artigo a impossibilidade de concebermos conhecimentos, sujeitos, posições políticas antagônicas de maneira fixa ou

binária, o que seria um reducionismo. Em oposição à conexão teórica proposta por Michael Young (2011, 2014), argumentamos contra uma categorização fixa entre sujeitos dominados e oprimidos ou entre conhecimentos poderosos e não poderosos que de alguma forma dão amplitude à atuação desses sujeitos no mundo.

A definição dos “conhecimentos poderosos” (Young, 2014, p. 7) emerge a partir do diálogo com Durkheim, especialmente quando este diferencia o sagrado do profano, ou, de forma semelhante, o conhecimento da experiência. Ao enfatizar a dicotomia entre o saber escolar e o saber não escolar, Young ressalta o potencial formativo de uma teoria capaz de estabelecer critérios para decisões curriculares com base na clara distinção entre o conhecimento teórico e o saber experiencial.

Para Michael Young, apenas o primeiro deveria integrar os currículos, uma vez que sua assimilação depende de estruturas curriculares específicas nas escolas, do apoio de professores especializados e de uma estreita conexão com as universidades, “elementos indispensáveis para a seleção, organização e sequência adequada dos conteúdos” (Young *apud* Macedo, 2017, p. 545).

O conhecimento denominado “poderoso” recebe essa designação porque, para Young, é o único capaz de conferir poder intelectual àqueles que o dominam (Young, 2014). A capacidade de se afirmar como sujeito no mundo, conforme os preceitos do pensamento curricular inscrito por Young e presente, por exemplo, no cerne da BNCC, está vinculada à aquisição de conhecimentos especializados, os quais são tidos como os únicos aptos a oferecer interpretações fidedignas e seguras da realidade. Diante da recorrente afirmação de que vivemos em uma sociedade do conhecimento, integrar esse mundo exige uma compreensão aprofundada dos elementos que o compõem (Costa; Lopes, 2022).

A falta desse conhecimento resulta na exclusão do indivíduo da sociedade, impedindo-o de ocupar um lugar ativo naquela democracia compartilhada e idealizada como um futuro alcançável por meio da educação emancipatória e do saber.

Compreendemos que todos nós estamos, de formas diferentes, inseridos no jogo de poder e, simultaneamente, enfrentamos algum tipo de precarização, maior ou menor (Butler, 2015). Contestamos a ideia de um currículo aprisionado a um significado fixo, definido por uma luta travada fora do *espaçotempo* escolar para transmitir um suposto conhecimento mais legítimo que deve condicionar as próximas gerações a um “mundo comum”, definido por uma cultura dominante.

Quando o currículo não é (só) conhecimento



Questionar a autoridade do conhecimento não seria uma contradição, se feita por professores pesquisadores, um atentado a si mesmos ou à educação? Quanto a autoridade do conhecimento, sim, questionamos mesmo, mas o conhecimento em si podemos problematizá-lo, se entendido como coisa, objeto, a ser, apre(e)ndido, em uma transmissão vertical entre sujeitos preconcebidos (Pereira, 2017).

Suspendemos a autoridade do conhecimento como capital cultural transferível e legitimado. Tanto o currículo quanto o conhecimento podem ser compreendidos como questões em constante tensionamento dentro de contextos escolares indetermináveis. Assim, contrariamente às correntes críticas predominantes nas pesquisas em educação, o currículo não faz parte de uma cultura poderosa legitimada que é simplesmente implementada nas escolas; o currículo é parte da própria luta pela produção de significado e pela legitimação (Lopes; Macedo, 2011).

A conceitualização do currículo como *espaçotempo* cultural proporciona uma leitura que, enfim, consegue capacitar a articulação e o constante atravessamento entre características globais do capitalismo e as especificidades locais em um processo que envolve hibridismos e disputas. Discordamos da ideia de que o *espaçotempo* da escola e do currículo seja um lugar definido por um confronto entre culturas facilmente traduzíveis ou que, ao final desta nossa teorização, devemos nos conformar a lutar pelo sucesso de um lado contra o fracasso de um outro projeto político, social e pedagógico.

A defesa da emancipação ou libertação pelo ensino dá lugar a um confronto incessante por uma democracia que não pode ser ancorada em acordos dialógicos ou em conflitos previsíveis, fixados entre partes opostas.

O *espaçotempo* investigado se compõe de fronteiras nebulosas, invisíveis ou imaginadas, onde diversas forças atuantes estão em constante processo de ressignificação de sentidos e lutas no campo da política. Essa leitura do campo curricular nos leva a uma fronteira onde é sempre necessário negociar e tensionar o que é significado como verdade.

Assim, estamos sempre presentes em um entre-lugar (Bhabha, 2003), em que é preciso criar formas impossíveis de tradução para entender “o que se pretende como um possível projeto de realidade” (Macedo, 2006, p. 288). Com a análise de Bhabha sobre o conceito de entre-lugar, torna-se importante examinar a disputa pelos sentidos da educação que emergem de um duplo sentido narrativo, em que coexistem a valorização de uma temporalidade continuísta e uma estratégia entendida como performática.

Segundo Macedo (2006), a temporalidade continuísta refere-se a um conjunto de

saberes culturais legitimados, ou seja, uma cultura eleita que o projeto educacional se propõe a simplesmente transmitir. Nesse sentido, a educação é apresentada como uma história oficial que precisa ser entendida, estabelecendo-se como um *espaçotempo* de repetição e construção de um comum. A outra temporalidade, entendida por Bhabha como performática, atua na educação como um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, uma tradução bem definida de uma origem ou qualquer referência a um passado histórico essencialmente bom.

A constante e insuperável tensão entre repetição e performatividade cria uma zona de ambivalência, permitindo a existência de uma espacialidade liminar em que é possível pensar a diferença do outro e com o outro. Esse outro cultural, que inicialmente não é (re)conhecido pelas culturas escolares, as quais tentam se legitimar pela temporalidade continuísta, resiste à repetição e a qualquer horizonte pensado pelas lógicas de mesmidade.

Nessa concepção curricular, não existe a distinção dicotômica entre o comum e a diferença, mas uma disputa intensa em um entre-lugar que abarca ambos. Assim, as vozes marginais (Macedo, 2006) não precisam mais dirigir as suas estratégias contra um poder historicamente concebido como hegemônico (Bhabha, 2003), pois questiona-se, desse mesmo lugar e dentro dessa mesma estrutura social em constante transformação, qualquer ordem que se pretende como plena. Em outras palavras: o entendimento do currículo como *espaçotempo* de fronteira coloca sob suspeita a tradicional concepção realista de mundo, reforçada pelas diversas teorias educacionais da Modernidade que significam a escola como um espaço que consegue anular as diferenças com a plena transmissão de um bem cultural oficial e cientificamente incontestável.

Com base nas contribuições de Macedo (2014), pensamos como a relação entre uma proposta de currículo comum pode se pretender acolhedora e aberta à diferença. A autora entende que a articulação entre igualdade e diferença se constitui como um problema quando a diferença é reduzida à diversidade. Tais perspectivas carregadas de “boas intenções” podem se constituir como determinismos e apagamentos da diferença entendida como condição de emergência do sujeito; “cria-se o diferente a quem se pretende garantir a igualdade social e econômica, promessa que jamais será cumprida” (Macedo, 2014, p. 86); deste modo, as políticas em defesa da igualdade não só não garantem sua promessa como também eliminam a diferença.

Para Macedo (2014, p. 96), “a educação tem a ver com a desconstrução de discursos hegemônicos como forma de ampliar outras significações”. Assim, a desconstrução nos ajuda a propor em um compromisso ético-político com a diferença, com outras possibilidades de criar

currículo, para além de apontar os limites da representação ou das próprias noções de centro e margens (Macedo, 2014).

Em outro texto, Elizabeth Macedo e Janet Miller (2022) propõem pensar sentidos de educação e currículo, considerando a Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), o empreendedorismo e o componente curricular Projeto de Vida, entendidos como normatividade e racionalidade neoliberais.

Mobilizando a noção de performatividade em Butler (2018), as autoras questionam a ontologia individualista da autonomia de um sujeito autocentrado, considerando a relacionalidade, a precariedade e a vulnerabilidade induzidas, provocadas pelo próprio funcionamento da norma neoliberal.

Para Macedo e Miller (2022), há um duplo movimento da performatividade que se constitui de forma ambivalente, à medida que na relação com a norma produz sentido a cada reiteração, enquanto também acontece na subjetivação como inevitável e inesperado movimento do existir, uma leitura política da performatividade baseada na interdependência que constitui as relações sociais.

Considerando a política curricular do NEM como carregada de uma concepção economizante da vida – o empreendedorismo como alternativa –, ele se apresenta como uma nova face do discurso binário entre “sucesso e fracasso” que ora responsabiliza a escola e os docentes pelos resultados, ora transfere a responsabilidade para os estudantes, reafirmando identidades e funções normatizadas e desconsiderando contingências, contradições e ambivalências que constituem contextos educacionais indeterminados.

Muitas vezes, na tentativa impossível de fixar um currículo aberto às diferenças, acaba-se produzindo “outros”, e essa delimitação de quem é o outro, o diferente, ou a alteridade, como método de classificação da pluralidade continua sufocando a diferença como fluxo de sentidos, como diferir.

Desse modo, assumir o risco de convidar Derrida para pensar currículo e educação por uma transformação não metodológica e não reproduzível se coloca como tarefa desafiante e mobilizadora nessa abertura responsiva ao desconhecido.

Às teorizações curriculares cabe apenas a tentativa de intensificar esses agenciamentos que rompem com a normalidade. Para tanto, elas têm a obrigação de deixar a questão sobre como pensar a educação de um sujeito constituído na relacionalidade sem resposta (Macedo; Miller, 2022, p. 14).

Pensando a educação em uma temporalidade performática, podemos conceber que nem

as narrativas tradicionais da escola, nem os projetos críticos voltados para a formação de um cidadão emancipado, nem a expansão da hegemonia eurocêntrica e muito menos a colonização da escola pela ciência (Macedo, 2017) consegue impedir o surgimento e a construção de temporalidades disjuntivas com um alcance de poder somente provisório.

Currículo em desconstrução

Objetivando trazer a inscrição do sentido de currículo como produção cultural para ainda mais perto da nossa proposição, compreendemos ainda que seja possível entendê-lo como *différance*. A aproximação com a noção de *différance* nos impele a resistir à centralidade e às normas imutáveis do logocentrismo na tradição ocidental. Derrida (1991) tece a lógica do diferir com a abertura possível de atravessar a ordem do entendimento, ultrapassando os limites dos sistemas fechados e propondo que a diferença possua um caráter ontológico. Essa perspectiva possibilita, assim, a abertura de um espaço heterogêneo e infinito para repensar a filosofia e a própria existência.

Quando nos aproximamos a ideia de *différance* do campo curricular, trabalhamos com a promessa do adiamento de qualquer certeza ou verdade definitiva, uma rejeição à facilitadora fixação que poderia tentar definir o conhecimento mais poderoso a ser incorporado nos processos formativos. Ao enfatizar que tanto o conhecimento quanto o ato de nomear estão em constante fluxo, Derrida (2008) abre caminho para uma nova forma de estabelecer relações entre signos e significados, criticando as estruturas estanques e os sistemas que buscam impor uma ordem definitiva à linguagem e à pretensa leitura transparente de *uma* realidade.

Assumindo uma perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional, apostamos em uma inscrição política do currículo como texto em constante processo inevitável e ao mesmo tempo incontrolável de tradução, que carrega rastros (Derrida, 1991) de uma homogeneidade ditada pela cultura do iluminismo e pela cultura mercadológica, características dos pensamentos da Modernidade, ao mesmo tempo que carrega também os ineditismos e outridades que sequer podem ser reconhecidos no constante jogo de produção de diferenças.

Contudo, a teoria curricular não se deixa definir por esses lados opostos ou pressupostos teóricos fixos. É por isso que investir em uma teorização que supostamente apague as influências essencialistas e positivistas na produção das teorias e políticas curriculares significa negar as mobilizações de resistência e as constantes mudanças sociais que são feitas a partir da tentativa de imposição desses cálculos.

Esquivamo-nos da armadilha da reprodução e resistência, em que se ousa identificar os

problemas que circundam o currículo, central ou marginal, a escola e a sociedade, a desigualdade e às violências, enquanto se tenta resistir, produzindo novos “comuns” e outros”, sem questionar as condições ontoepistemológicas e relacionais que maximizam e aprofundam a precariedade e a vulnerabilidade na vida das pessoas, produzindo efeitos de exclusão e morte. Nessa lógica da resposta, nem sempre se acompanha a responsabilidade. Assim, deslocamos essa questão.

Esses múltiplos traços normativos são marcas de uma tendência cultural dominante, e é nosso dever questionar suas conjecturas essencialistas, sem prometer que tais articulações serão eventualmente superadas por um ensino de qualidade ou um currículo verdadeiramente “democrático” e emancipatório.

Se concordamos com Derrida (2008) e Laclau (2011) em que a realidade é construída pela linguagem, então currículo, cultura, conhecimento e democracia não podem ser simplesmente vistos como reflexos de uma realidade material específica. Mesmo que essa afirmação nos afaste de uma postulação acadêmico-científica (o que não consideramos um problema), esses importantes “nomes” em nossos estudos devem ser compreendidos como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes.

Propomos pensar cultura e conhecimento como significantes que orientam a produção de sentidos e as disputas políticas na construção do que podemos entender como currículo, problematizando a ideia de que sejam um repertório fixo de significados dos quais alguns podem ser escolhidos para compor o currículo.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nossos comportamentos, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na intersecção de diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

Teorizamos, assim, com uma concepção curricular pautada em práticas ambivalentes que possam incluir o comum e o diferente em um constante jogo em que nem o sucesso nem o fracasso jamais serão completos.

Pensamos com Elizabeth Macedo (2006; 2010; 2014), com Alice Lopes (2013) e com Derrida (1991) em currículos escolares como espaços-tempos disjuntivos, em que se mesclam os discursos científicos, nacionalistas, mercadológicos, os ditos “saberes comuns”, as doutrinas religiosas, os saberes cotidianos, as vivências e tantos outros, também com marcas de

diferimentos em suas próprias disputas e constituições; discursos inomináveis que fazem parte da disputa pela hegemonização do que pode ser entendido como currículo.

Neste momento, ainda é necessário deixar sublinhada a incompatibilidade des sa leitura curricular com as distinções entre o currículo formal e o currículo vivido – mais uma dicotomia que faz parte das principais teorizações presentes no campo do pensamento curricular e que possui sérias consequências para o estudo das políticas e das práticas curriculares.

Com a ajuda das referências que trazemos para este texto, assumimos, ao contrário, que a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são “processos cotidianos de formação cultural” (Macedo, 2006, p. 288) que envolvem relações de poder em diferentes e irreconhecíveis dimensões. Em ambos os currículos, são negociadas as diferenças – e de ambos também participam sujeitos culturais com seus diversos pertencimentos.

Considerando que estamos constantemente atravessados pelo inevitável processo de desconstrução, inscrevemos esta produção curricular sob a lógica da *différance*, questionando, como fez Macedo (2006), que os currículos oficiais sejam puramente orientados pelas expressões das culturas globais e globalizantes, enquanto os currículos das diferenças estão em ação nas salas de aula, protegidos e mantendo distância segura em relação à dominação dessas hegemonias.

Para Derrida (1991), não existe essa relação fixa entre opressores e oprimidos, uma fantasia que constantemente reproduzimos ao afirmar que uma escola democrática e de qualidade no futuro valorizará a vivência dos alunos e as individualidades dos sujeitos frente a uma cultura dominante. Pensando o currículo e as complexas relações políticas e sociais como *différance*, ou talvez nesse entre-lugar que Bhabha (2003) nos ajuda a imaginar de forma menos lúdica os hibridismos culturais, não existe nenhuma cultura pura, assim como nenhuma dominação acabará de vez com a diferença.

Apostando no currículo como tradução (Derrida, 2006b), entendemos essa noção como forma de instabilizar qualquer tentativa de controle, tentativa de interpretação, tarefa sempre inadequada e indeterminável (Derrida, 2005) que se constitui como construção singular e imprevisível, atravessada pela impossibilidade de se acessar uma experiência original anterior a qualquer forma de texto.

É um currículo que acontece como tradução, ou seja, está em permanente processo de adulteração, inviabilizando qualquer tentativa de resgate de sentidos originários ou de rastreamento de um dado discurso – uma tarefa impossível de traduzir o intraduzível. “A tradução torna-se então necessária e impossível como efeito de uma luta pela apropriação do

nome, necessária e interdita no intervalo entre dois nomes absolutamente próprios” (Derrida, 2006b, p. 19). Ao pensar o currículo como tradução, entendemos que qualquer sentido educativo faz parte de uma produção original heterogênea, na qual não pode ser reproduzida ou copiada, mesmo com as melhores intenções (Costa, 2024).

Entender a produção curricular como tradução rompe com projetos que buscam fixar sentidos normativos para o campo educacional. Para Derrida (2006b), a tradução seria a única forma possível de relação com o mundo: uma ação intrinsecamente traidora, em que qualquer tentativa de acesso a um sentido anterior se desfaz, restando somente a possibilidade de interações que, ao invés de preservar, deslocam, mudam e recriam incessantemente aquilo a que fazem referência.

Assumindo a textualidade e a diferença para além da questão do currículo, a desconstrução em Jacques Derrida (1991) possibilita a abertura radical para outros tipos de narrativas sobre a realidade e para as formas de organização social que animam o jogo da política. Ao considerar uma abertura ao imprevisível e à alteridade, acreditamos ser possível encontrar novas formas de questionar os sentidos preestabelecidos de currículo e as seguranças que esse “nome” traz, solidificando uma condição de garantia duradoura por meio de determinado conhecimento consensual, libertário e/ou verdadeiro que deve ser comum a todos.

O movimento de questionamento da teoria do currículo como uma teoria do controle se torna possível por uma lógica e uma postura desconstrutivas (Pereira; Reis, 2022). Apostar em uma abordagem desconstrutiva das nossas realidades aparece como uma rara chance de expor os limites de movimentos reducionistas e excludentes de projetos de educação que emergem no mundo globalizado da Contemporaneidade, simplificando a ideia de currículo para anunciar sonhos inalcançáveis, depositando em uma identidade idealizada, projetada em um futuro imaginado a impossível missão de transmitir um conhecimento comum para todos.

Considerações *porvir*

Na tentativa de desestabilizar a normatividade sedimentada pela tradição do pensamento curricular que, geralmente, projeta um suposto caminho legítimo para o campo educacional, desconsiderando a irreduzível imprevisibilidade que marca o processo educativo, propomos pensar uma abordagem desconstrutivista, a qual pode provocar sentidos de currículo que se abram à espectralidade de uma hospitalidade incondicional (Derrida, 2003).

Nesse movimento, lançamos mão de pensar a educação assumindo um horizonte ético que tenta romper com diretrizes comuns e forjadas como igualitárias para conceber os processos

educativos não como recursos instrumentais de saberes, mas como espaços de acolhimentos irrestritos ao *Outro* (Derrida, 2003; 2006a), ao que é diferente e imprevisível; um convite para pensarmos múltiplas dimensões pedagógicas que nos possibilitam responder “sem reservas” no contexto literal hoteleiro que precede determinado acontecimento como sinônimo de garantias territoriais e fronteiriças.

No que se refere ao campo educacional, conceber um currículo como hospitalidade incondicional (Derrida, 2003) consiste em potencializar espaços em que subjetivações possam emergir em sua radical singularidade sem serem previamente fundidas por regimes padronizados de comportamento e/ou linguagem. Em outras palavras, é a denegação de um projeto educacional estrangeiro, acolhido sob condições, mediante regras que estabelecem quem pode ou não entrar, permanecer ou ser reconhecido como parte absoluta de um povo.

Para Derrida (2003), a hospitalidade absoluta implica uma abertura radical ao todo outro, exigindo que se ofereça não apenas um lugar ao estrangeiro reconhecido socialmente dotado de identidade estável, mas também àquele absolutamente desconhecido e irreconhecível. Em linhas gerais, é preciso “que eu lhe ceda lugar, que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (a entrada num pacto) nem mesmo seu nome” (Derrida, 2003, p. 25).

Uma possível radicalização hospitaleira circunda o reconhecimento da imprevisibilidade como espaço de criação, aprendizagem e formação. Acolher o outro implica aceitar que todas essas dimensões fazem parte do terreno indecível, aberto ao devir. Faz parte de um movimento que perturba o binarismo estrangeiro-hospitaleiro para promover uma postura entre o próprio e o alheio, o familiar e o estranho, o conhecido e o incognoscível.

Julgamos importante destacar que uma política da hospitalidade não nega a importância de regras para situações de organização institucional, uma vez que toda hospitalidade carrega em si uma condicionalidade (Derrida, 2003). A desconstrução do estrangeiro nos coloca diante de uma *aporia*, uma situação paradoxal que, ao mesmo tempo, tenta nos restringir, mas também nos possibilita compreender que há uma alteridade que nos interpela (Derrida, 2003; 2006b). Logo, é sempre necessário acolher/receber o outro tendo noção da impossibilidade de fazê-lo sem qualquer tipo de mediação restritiva. Tal situação irresolúvel não é um obstáculo que deve ser superado; é a condição da própria hospitalidade, ou seja, das relações sociais, políticas e, sobretudo, educativas.

A teorização que propomos neste momento busca acenar que em todos os processos educativos (seja na escola ou não) é preciso ter uma abertura ao desconhecido; seja um olhar,

uma interpretação ou qualquer relação com o mundo. Aceitar que educar e ser educado não pode habitar o desejo por totalidades, o controle de subjetividades, a expectativa de formalização de um sujeito pleno (Costa, 2023).

Estamos a todo instante desenvolvendo novos sentidos educativos, pois a própria condição da política curricular é constitutiva de processos contraditórios, desordenados e desconexos que lutam por um sentido hegemônico. Criam-se apenas brechas de poder, mas que ganham centralidade de maneira precária ou provisória; logo, não há um poder estático e determinante dos discursos (Lopes, 2015; Laclau, 2011).

Por isso, projetar um currículo como hospitalidade incondicional é se afastar de uma ideia de prescrição educativa, é entender que o que tentamos nomear como currículo foge da idealização de uma definição fixa (Lopes; Macedo, 2011). Os sentidos de currículo que podem se aproximar de uma hospitalidade incondicional lutam o tempo todo pelo fluxo de significação, em que não há qualquer tipo de limite que o impeça de ser produzido incessantemente. Buscamos pensar o currículo como prática discursiva que é sempre uma abertura radical ao outro, uma responsabilidade ética para receber aquele que chega, mesmo que sua presença desestabilize a ordem previamente estabelecida (Derrida, 2003).

Pensando na hospitalidade para Derrida (2003), uma hospitalidade incondicional, porém negociada, ambivalente e contraditória, podemos entender a Escola como lugar ambíguo, da hospitalidade incondicional e da hospitalidade regulada, condicionada sob uma ética indissociável, de performatividades por vezes hostis e violentas. Entendemos que pensar políticas curriculares com Derrida se constitui como movimento de radicalização às ideias pragmáticas de política. Desse modo, apostamos na desconstrução de perspectivas engessadas de política e em uma ideia de democracia como *porvir* (Lopes, 2018).

Neste texto levantamos algumas perguntas sem respostas na tentativa de responder às questões e pretensões com que comumente nos deparamos no campo do Currículo. Entendemos o “comum” como significante vazio (Laclau, 2011), disputado incessantemente e que vem sendo apresentado como um remédio paliativo para um problema insolucionável que é a educação brasileira.

Afirmamos que a impossibilidade de viver vem sendo significada como normalidade na democracia em que a tentativa de apagamento da diferença é comum. Por isso propomos pensar um currículo como insubordinação, em que, se o comum se torna indispensável a uma política nacional de currículo, reiteramos o nome comum deslocado para um lugar de hospitalidade incondicional, habitado pela incerteza e indecidibilidade, (im)possível, contingente; um

currículo que acontece radicalmente contextualizado, produzindo efeitos da ordem do incomensurável.

Referências

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 ago. 2025.

RASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 09 ago. 2025.

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

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Políticas de currículo para formação de professores: sobre sujeitos via conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. p. 1–11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66177>. Acesso em: 22 jun. 2025.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. 1, p. e270024, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>. Acesso em: 22 jun. 2025.

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

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

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

DERRIDA, Jacques. **Dar la muerte**. Barcelona: Paidós, 2006a.

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

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Renato Janine Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.



DERRIDA, Jacques. **Força de lei: o fundamento místico da autoridade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, v. 21, n. 33, p. 229-251, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>. Acesso em: 9 ago. 2025.

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

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**. Trad. Fernanda Bernardo. São Paulo: Palimage, 2021.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade** [Entrevista]. São Paulo: Escuta, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Márcia Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 2015.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. 2. ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

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

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

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

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, n. 1, p. 7-23, 2013. <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 09 ago. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 2, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em 09 ago. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. *In*: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos (org.). **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 83-116.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 2-11, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/570>. Acesso em: 9 ago. 2025.

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet. POR UM CURRÍCULO “OUTRO”: autonomia e relacionalidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.22, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/3macedo-miller.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6,

n. 2, p. 98-113, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Curriculum policies in Brazil: The citizenship discourse. *In*: GRUMET, Madeleine.; YATES, Lyn. (Orgs.). **Worldly Yearbook of Education 2011**. Nova York: Routledge, 2010. p.44-57.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716–737, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Acesso em: 09 ago. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo senti dos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 09 ago. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324951140_Mas_a_escola_nao_tem_que_ensinar_Conhecimento_reconhecimento_e_alteridade_na_teor%C3%ADa_do_curriculos. Acesso em: 09 ago. 2025.

MACHADO, Antonio Machado. **Poesías completas**. Madrid: Forgotten Books, 2008.

PEREIRA, Talita Vidal. Gramática e Lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 600-616, 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/pereira.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025.

PEREIRA, Talita Vidal; REIS, Matheus Saldanha do Amaral. Limites democráticos de um projeto de formação comum a todos. **Educar em Revista**, v. 38, n. 1, p. e85861, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85861>. Acesso em: 09 ago. 2025.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação da FaE Pelotas**, v. 38, n. 1, p. 609–623, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>. Acesso em: 09 ago. 2025.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190–202, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: 09 ago. 2025.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Matheus Saldanha do Amaral Reis. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8833506569867758>.

Pedro Ferreira de Lima Crespo. Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutorando em Educação pela Universidade do



Estado do Rio de Janeiro. Servidor técnico-administrativo em Educação no CEFET/RJ.
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2770013362237768>.

Matheus Lucas dos Santos Silva. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5908153393910048>.

Como citar

REIS, Matheus Saldanha do Amaral; CRESPO, Pedro Ferreira de Lima; SILVA, Matheus Lucas dos Santos. OS LIMITES DO COMUM NAS PRODUÇÕES CURRICULARES E AS TENTATIVAS DE ANULAÇÃO DA *DIFFÉRENCE*. **Revista Espaço do Currículo**, v. 18, n. 2, e74452, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i2.74452.