

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.054

POLÍTICAS CURRÍCULARES, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: SOBRE A POSITIVIDADE FALIDA DA UNIDADE À APOSTA NUMA PLURALIDADE RADICAL

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros¹

RESUMO

Esse artigo problematizará e desestabilizará certos discursos pedagógicos que fazem ressoar e animar pretensões democráticas nas políticas curriculares para formação de professores, decorrentes da normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – (Brasil, 2017), que busca a formação de sujeitos universais, emancipados e carregados de sentidos idealistas e essencialistas de educação, alimentando expectativas do controle e da transparência. Como aporte teórico-metodológico, essa discussão alinha-se a partir de um enfoque pós-fundacional e discursivo, com a Teoria Política do Discurso (TPD), proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), buscando estratégias para des-sedimentar processos discursivos nas políticas curriculares que se apresentam de forma naturalizada e cristalizada. O eixo central de argumentação focalizará-se em algumas reflexões mobilizadas por diferentes frentes de produção discursiva divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) – (Brasil, 2017, 2019, 2024) – que disputam sentidos e significados em torno de uma educação democrática para o alcance da educação de qualidade para todos os estudantes da educação básica. Para tal, considera-se que a democracia e seu caráter democrático tem sido um dos temas centrais nas políticas de currículo, associado a capacidade dos discursos

1 Doutoranda em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/PPGECC, cintiaoliveirademedeiros@gmail.com

dos das políticas representarem interesses de professores, gestores, alunos e comunidade escolar na participação e produção dos textos políticos curriculares, representando de uma forma em geral demandas solicitadas pela população em nome de um projeto de sociedade a ser conquistado (Lopes, 2012). Evidencia-se que os discursos propalados pelas políticas em questão são caracterizados como gestos prescritivos na lógica essencialista, homogeneizante e pelo consenso baseados em atos de exclusão. Reivindica-se, com base nos autores que sustenta esse estudo, a aposta numa democracia plural, admitindo a educação como espaço-tempo político em que o inesperado, o diferir e a abertura radical ao imprevisto emerjam.

Palavras-chave: Políticas de Currículo, Formação de Professores, Teoria Política do Discurso, Democracia, Pluralidade Radical.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado de argumentações de pesquisa desenvolvidas a partir de reflexões e atravessamentos de percurso formativo sobre os desafios contemporâneos das pesquisas em periferias.

Tendo em vista a negociação de sentidos que tensionam fundamentos alicerçados em promessas democráticas modernas inscritas em enfoques racionalistas e edificadas por normatividades neoliberais, que se aproximam de uma perspectiva de democracia liberal, esse trabalho objetiva problematizar as significações de educação democrática que vêm ganhando visibilidade e disputando sentidos no social. Essa análise toma como referência a pesquisa documental com procedimentos metodológicos gerados a partir da coleta de dados como ato subjetivo de construção (Gunther, 2006), a partir de textualidades curriculares propostas após a normatização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), operando num enfoque pós-fundacional e discursivo, com a Teoria do Discurso, proposta por Laclau e Mouffe (2015). Reivindica-se, com base nos autores que sustenta esse estudo, a aposta numa democracia radical e plural, admitindo a educação como espaço-tempo político em que o inesperado, o diferir e a abertura ao imprevisto aconteçam.

Lançando mão da noção de democracia num regime discursivo e a partir de reflexões promovidas pelos desafios contemporâneos das pesquisas em periferias, proporcionada por muitos por encontros, diálogos, compartilhamentos, aprendizagens coletivas, deslocamentos e conexões que têm confluído com muitos saberes (Santos, 2015), este artigo urge de reflexões orientadas para problematizar textualidades curriculares propostas após a normatização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), problematizando as significações de educação democrática que vêm ganhando visibilidade e disputando sentidos no social.

A democracia e seu caráter democrático tem sido um dos temas centrais nas políticas de currículo, associado a capacidade dos discursos das políticas representarem interesses de professores, gestores, alunos e

comunidade escolar na participação e produção dos textos políticos curriculares, representando de uma forma em geral demandas solicitadas pela população em nome de um projeto de sociedade a ser conquistado (Lopes, 2012).

Lopes (2012) esclarece que a qualidade da educação tem sido uma dessas demandas evocadas por discursos hegemônicos vinculados à ideia de currículos que garantam a possibilidade de todos os sujeitos alcançarem identidades universais relacionadas à emancipação e à justiça social. De forma geral, sobretudo, principalmente após a abertura político-econômica, a produção de políticas curriculares para formação de professores tem sido colocada em evidência nos discursos políticos das últimas décadas, marcada pela ideia de que é a resposta para os grandes problemas educacionais (Medeiros, 2025a, 2025b).

Os discursos consensuais nas políticas de currículo, identificados como ações democráticas, tornam-se a cada dia envoltos em nuances e dificuldades teórico-conceituais relacionados aos descentramentos das identidades dos sujeitos políticos (Hall, 2006), devido à impossibilidade de fixar qualquer identidade. Os discursos da modernidade que conectam políticas de currículo e democracia se caracterizam principalmente pela compreensão de um conhecimento tido como verdade que tenta alcançar uma consciência crítica para/pela educação (Lopes, 2012).

No esforço pelo controle da crença de um sujeito universal, há reivindicações nos discursos curriculares (Brasil, 2018, 2019, 2024) evocando uma certa ideia de democracia, com vistas às identificações produzidas para a formação de um sujeito iluminado, ilustrado, pleno, racional, homogêneo, centrado e consciente, núcleo fundante da democracia moderna liberal.

De algum modo, o descentramento do conceito de identidade trazido pela perda da sensação de uma estabilidade de sentido abalou a ideia de sujeito integrado, tema central da teoria social, possibilitando problematizar o modo como cada um de nós se relaciona consigo mesmo e com a sociedade, a educação e a política (Hall, 2006).

Teríamos, então, que o colapso da noção de sujeito da modernidade pode ser considerado efeito de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento, tendo como principais movimentos para esse descentramento: as tradições do pensamento marxista; a descoberta do inconsciente por Freud com a questão da sexualidade e a estrutura de nossos desejos, funcionando de uma maneira diferente da Razão e arrasando com o conceito de sujeito cognoscente e racional que é provido de uma identidade; o trabalho do linguista estrutural, Ferdinand Saussure, com a questão da língua como sistema social; as relações de poder desenvolvidas no trabalho de Michael Foucault; e os diversos movimentos sociais que emergiram no marco da modernidade tardia (Hall, 2006).

Com isso, o sujeito pós-moderno se constitui sem identidades plenas, completas e seguras, tidas como meras fantasias, pois o que temos são sistemas de significação que se multiplicam, se confrontam em uma multiplicidade de posições de sujeitos. O sujeito “iluminado”, fazendo referência ao Iluminismo, tido como uma identidade pronta, fixa, estabilizada, passa a ser visto a partir de um descentramento, em que as identidades são contraditórias, inacabadas e fragmentadas, caracterizando assim o sujeito da pós-modernidade (Hall, 2006).

Hall (2006) defende que o sujeito da pós-modernidade demanda representatividade, voz, vez, espaço, paralelamente denunciando a pretensão universal proposta pela democracia moderna liberal, que nunca vai ser tida como garantia.

Isso pode ser entendido numa relação paradoxal entre o universal e o particular, como condição de possibilidade e impossibilidade, pois são incomensuráveis entre si e só podem ser resolvidos politicamente. Ou seja, a democracia é precisamente a impossibilidade de resolver de forma plena e definitiva esse paradoxo, sendo fundamental que esteja sempre aberta a possibilidade de disputa, na qual o particular representará de forma incompleta e provisória o universal. Nesse sentido, o caráter democrático permanece sempre em disputa (Mouffe, 2005; Lopes, 2012).

Cabe, neste sentido, direcionar a(s) pergunta(s)-problema(s) para esse texto: Em que medida a defesa por uma educação democrática é discursivamente articulada ao acesso à qualidade da educação? Quais demandas e fantasias têm atuado no jogo político discursivo em que o caráter democrático é associado à capacidade da política de representar os interesses de professores e alunos? Qual projeto de democracia é possível ser defendido nas políticas de currículo? Quais discursos sustentam o caráter democrático nas políticas de currículo com promessas para ‘todos’, desconsiderando as diferenças contextuais que fazem parte da luta política? Como a hegemonização da necessidade de formação de sujeitos universais pode ser problematizada, questionada e desestabilizada? E, por fim, em que medida uma formação comum a todos pode ser uma educação democrática?

Recorrendo a uma pesquisa documental na sistematização de informações a partir de documentos oficiais (Günther, 2006) e a referências teórico-metodológicas para pensar a democracia como possibilidade de outras de compreender, ser, pensar, agir e estar no mundo, essa produção está estruturada em três seções, além da parte introdutória e considerações finais. Na primeira seção, apresento a abordagem metodológica a partir de autores pós-estruturais e pós-fundacionais, como Ernesto Laclau (2000, 2011), Chantal Mouffe (2005, 2015), dando destaque à democracia radical e plural, fazendo relações com a compreensão discursiva de Currículo, com Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011). Na segunda seção, debruço-me sobre o caráter neoliberal das normatividades que pretendem uma perspectiva democrática para formação de sujeitos universais.

A terceira seção, problematizo os discursos da democracia moderna a partir das contribuições de Chantal Mouffe (2005, 2015), apostando em uma concepção de democracia pensada a partir de um viés radical e plural, para afirmar que os discursos propalados pelas políticas em questão, são caracterizados pelo consenso baseados em atos de exclusão, contextualizando de forma breve democracia, identidade e políticas de

currículo, bem como os efeitos que tem sido produzido de forma naturalizada e cristalizada, num jogo irremediável de presença/ausência entre representante e representado, como condição necessária à democracia

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS INTERSECCIONADO PELA TEORIA DO DISCURSO

Para a discussão neste texto, posicione-me numa leitura pós-fundacional e discursiva das políticas de currículo, por meio da incorporação da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) no campo curricular. Tais abordagens teórico-metodológicas levam em consideração as diversidades dos processos educacionais, desestabilizando verdades absolutas que são sustentadas por uma única visão de sujeito, currículo, política, democracia, entre outros. A Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) tem sido potente para problematizar as questões políticas e sociais, apostando que toda tentativa de narrar uma história é marcada por uma disputa no adiamento de sentidos, significada pela indeterminação e impossibilidade de um fundamento último (Mendonça; Rodrigues, 2014).

Por intermédio da perspectiva discursiva, pontuo a importância de referenciar a compreensão de currículo e políticas de currículo com base na Teoria do Discurso. Currículo e políticas de Currículo, numa perspectiva pós-fundacional discursiva, enfatizam a indeterminação e a incerteza; envolvem sempre “tentativas”; tentativas de educação por meio do outro, que se constitui na relação e em processos de produção de sentidos, e como tal não têm uma significação fechada e definitiva no âmbito da teoria curricular (Lopes, 2013, 2018).

Pensar políticas de currículo nessa perspectiva é entender as interpretações de currículo enquanto prática de significação (Lopes; Macedo, 2011), sendo sempre provisórias e contingentes, se distanciando de determinações essencialistas que colocam o currículo como mero artefato de

conhecimentos válidos, planejamento, roteiro, listagem de conteúdos, habilidades, objetivos, competências e avaliação.

Lopes e Macedo (2011) possibilitam pensar esse movimento a partir de uma perspectiva de desconstrução do que se constituiu como Tradição no campo, questionando os projetos de racionalidade da modernidade que têm a pretensão de chegar a horizontes inalcançáveis em prol de uma sociedade com um dado horizonte fixado *a priori*. Operar com a perspectiva de currículo como discurso implica também fazer emergir outras possibilidades além daquelas que parecem cristalizadas em um sentido final.

Essa forma de entender as políticas curriculares não defende uma desobrigação da função do Estado ou do governo, mas há uma defesa no sentido de que nesse espaço de disputa também sejam postas outras ações produtoras de políticas, que possam fazer circular outros sentidos, influências e definições para as políticas.

O enfoque discursivo pretende “tentar apresentar outra forma de compreender para além do que já se encontra estabilizado” (Lopes, 2015, p. 450). Partindo desse pressuposto, pode-se dizer com Lopes (2015) que as lutas políticas são traduções inevitáveis de todo texto, são tentativas de controlar a constituição de sujeitos e identidades, que só se darão de modo parcial e instável, pois não há estruturas plenas que definam um fechamento definitivo.

A autora opera com a noção de política como discurso (Lopes, 2015), tendo em vista a disputa de sentidos em sua condição de provisoriedade e precariedade, como forma de pensar e interpretar a política como um ambiente de luta pela significação. Dessa forma, a escolha pela perspectiva pós-estrutural referenciada na Teoria Política do Discurso e na compreensão discursiva de Currículo é estar apoiada numa concepção em que não existe uma lógica interna e inerente a algo que seja possível denominar realidade, o que existe é o caos ordenado por diferentes atos de poder.

Esse registro teórico permite olhar os fenômenos sociais numa ótica relacional, discursiva e indeterminada, problematizando fundamentos que projetam demandas discursivas que projetam uma ideia de sujeito/futuro/educação comum para todos, com uma promessa salvífica, favorecendo o cerceamento de outras formas de ser e estar no mundo.

O CARÁTER NEOLIBERAL E SUAS INTERFERÊNCIAS NAS RECONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO

A década de 1990 inaugura uma pretensão democrática com a redemocratização brasileira. A partir desse período houve um intenso fluxo de produção de políticas curriculares e educacionais, desencadeadas para instituir a década da educação (Brasil, 1996), através de pareceres, resoluções, portarias e decretos direcionados para controlar o sistema educacional, tendo a expressão mais contundente a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017.

Com o fim da ditadura militar na década de 1980, a redemocratização brasileira e a efervescência de movimentos sociais que culminara com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as discussões sobre a políticas de currículo se ampliaram, trazendo pautas da sociedade civil por mais escolas públicas, gratuita, laica, democrática, pela melhoria da escola básica e da formação de professores (Freitas, 2019).

As medidas apresentadas, tidas como tópicas e urgentes e relacionadas ao campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico, foram apresentadas para legitimar o que se pretendia para a educação, adequando o Brasil em direção aos avanços no gerencialismo educacional (Freitas, 2019a). A professora Helena Costa Lopes de Freitas (2002) destaca que

A Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Básica -, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM - - Exame Nacional do Ensino Médio-, descentralização, FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, **são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem**, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (Freitas, 2002, p. 142, grifos meus).

Por essa via, a autora sinaliza que o desenho da educação brasileira estava alicerçado ao desenvolvimento e à implementação de políticas educacionais neoliberais, tendo a qualidade da educação como bandeira por diferentes setores da sociedade civil, órgãos governamentais e entidades filantrópicas (Freitas, 2002). Com isso, esse período marcado pelo aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo representou um intenso debate sobre o que se esperava da sociedade, da escola, da educação e da formação de professores. Dessa forma, a formação de professores adquiriu centralidade estratégica para responder à materialização da reforma empresarial almejada desde os anos 1990 com as reformas do Estado e os organismos internacionais (Freitas, 2002).

Para Ball (2004, 2014), à medida que as reformas nos sistemas educacionais e de formação de professores são absorvidas pelos imperativos ideológicos gerenciais, tendo a lógica de mercado, lucro e eficiência como palavras de ordem, as identidades dos professores são redesenhadas para regimes empresariais competitivos. Ainda segundo o autor, as reformas educacionais estão inseridas numa lógica de política global de educação sobretudo no ensino básico, profissional e superior, como forma de desenvolver o capital humano.

Frigotto e Ciavatta (2003) consideram que as políticas neoliberais encontraram na figura de Fernando Henrique Cardoso (FHC) o caminho para a construção de uma hegemonia na redução dos investimentos públicos na educação, tirando a responsabilidade do Estado e concedendo vez e voz à privatização da educação pública alinhada à mundialização

do capital. É nesse contexto que se constitui uma ampla defesa para a construção de uma Base Comum Nacional para a formação de professores da educação básica, tendo a docência como o eixo estruturante da identidade profissional, constituindo-se num contexto de mudanças educacionais a serem promovidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC no país (Brasil, 2018).

Nessa direção, Hypolito (2010, 2019) ressalta que o neoliberalismo deve ser compreendido como uma política de regulação do Estado, que tem promovido alterações locais e globais, dentre elas a reforma curricular através da BNCC, que foi apoiada por diversos grupos ligados a fundações e entidades filantrópicas, com interesses econômicos diversos. Com essas reformas, a formação de professores vem sofrendo intensas mudanças, devido à busca pela qualidade e excelência, vinda do controle dos mercados globais de educação, nunca escala nunca vista.

Dessa forma, tem sido impactada por um gerencialismo educacional propondo alterações nas práticas pedagógicas e em toda organização do trabalho pedagógico, oriundos de parcerias público-privado que oferecem venda de materiais didáticos, cursos de formação continuada, prestação de serviços, envolvidos em modelos políticos neoliberais que marcam a descentralização administrativa e autonomia docente, com mecanismos de controle e regulação (Hypolito; Ivo, 2013).

Como assinala Maués (2014), o caráter neoliberal dos organismos internacionais inseridos nas políticas educacionais tenta implantar um pensamento único e homogêneo, para formar um trabalhador que atenda às exigências do mercado e garanta o alcance das demandas da contemporaneidade. Partindo disso, a política passa a entender a educação na compreensão da Teoria do Capital Humano, ressaltando o seu papel no crescimento econômico por promover o desenvolvimento das aptidões e capacidades inatas que são associadas ao desempenho (Schultz, 1973).

Nessa mesma crítica, Anderson (2017), Frigotto (2010) e Maués (2014) consideram que a concepção neoliberal tem impactado a educação e a formação de professores, expressado por pensamentos conservadores,

economicistas e pragmáticos, adequando o professor às perspectivas de valorização do capital.

A opção de discutir sobre os diferentes aspectos das políticas curriculares e educacionais pós-BNCC é um modo de problematizar os discursos hiperpoliticizados sobre democracia (Mouffe, 2005, 2015), focando no modo como essas articulações vêm excluindo a atividade política democrática em discursos universalizados.

Com base na Teoria Política do discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), ressalto que as evocações para o alcance de um sujeito universal se valem de um pensamento teleológico, em que enfoques racionalistas, performáticas e pensamentos lineares são tentativas de controlar o outro. A presença do universal é a garantia da lógica da encarnação, que media a finitude entre a particularidade e a universalidade.

No esforço pelo controle de um sujeito universal como promessa de uma educação democrática, as políticas em curso pretendem “difundir valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 2017, p. 21), reiterando a ideia de que haveria liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, igualdade, justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna.

Nessa análise, destaco que as políticas educacionais e curriculares representam a hegemonização de um projeto de sujeito universal constituído por articulações das seguintes demandas:

- valores democráticos – pelo estabelecimento de uma identidade universal, relacionada à convivência democrática.
- relações democráticas – valores do bem comum e de interesse social para eliminar discursos políticos diferenciados.
- gestão democrática – visando o controle e o estabelecimento da ordem democrática (Brasil, 2018, 2019, 2024).

O discurso fantasmático de uma educação democrática, alicerçado numa dinâmica retrodutiva, bem como nos valores e relações que dela advêm, apela para a fantasia em seu status ontológico, ético e o desejo de acessar o apagamento das contingências, proporcionando uma ideia de plenitude e totalidade preenchendo o vazio constitutivo do sujeito engendrando uma nuance beatífica (Glynos, Howarth, 2018).

A defesa por valores e relações democráticas relacionadas a discursos morais e éticos considera as esferas da moralidade, de agir de determinadas formas e não de outras, entre certo e errado, entre nós e eles. Realça-se uma relação otimista e determinista projetando perspectiva de ‘desenvolvimento pleno das pessoas’. Visando o estabelecimento de uma identidade universal articulada à convivência democrática, destacamos que diversas projeções de realidade contribuem para o bloqueio de outras infinitas possibilidades de saber que podem conferir sentidos de educação nas políticas de currículo.

De tal modo, a fantasia ideológica de uma educação democrática pode ser entendida como fixações parciais e provisórias, em que o social só pode se constituir numa sedimentação borrada por traços da contingência, traduzida em estratégias de padronização e performatividade e operando ideologicamente com o esquecimento de outras alternativas, promessa impossível de acesso à democracia. Esses discursos que apelam para uma educação democrática, envolto a valores, relações e ordem, atuam com um fundamento racional num mito de uma sociedade transparente e num tipo de fantasia que conduz a um totalitarismo (Mouffe, 2015; Glynos, Howarth, 2018).

O COMPROMISSO POLÍTICO DA DEMOCRACIA RADICAL E PLURAL COM A ALTERIDADE

Mouffe (2005) é uma filósofa política belga que utiliza a articulação entre as abordagens pós-marxistas e pós-estruturalistas, com atenção na análise do discurso, na desconstrução de identidades narrativas e teorias

críticas. Essa autora é uma das principais teóricas da “democracia radical” (Laclau; Mouffe, 2015; Mouffe, 2015).

Lecionou em diversas universidades da Europa, América Latina e organizou diversos livros, dentre eles: *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic politics* (Laclau; Mouffe, 1985), elaborado num período de transformações de pensamentos e de golpes militares e ditaduras, centralizando à questão democrática e apoiando-se em Derrida para desestabilizar visões de pensamento que fundamentam a crença na possibilidade de alcance de um consenso racional, universal, desconstruindo e desenvolvendo, assim, novas condições de possibilidade de pensar o social.

A autora estabelece um diálogo entre sua formulação teórica, a democracia radical e plural e a tradição deliberativa. O seu ponto de partida vem sendo uma leitura crítica das formulações de John Rawls e Jürgen Habermas a dois postulados deliberativos: a busca para assegurar o vínculo entre a democracia e o liberalismo, refutando todas as tentativas teóricas que insistem na natureza contraditória da democracia liberal. Ambos os autores buscam conciliar, em última análise, segundo Mouffe (2003), a liberdade dos antigos com a liberdade dos modernos e a crença compartilhada em relação à produção de uma forma de racionalidade que não seja meramente instrumental, mas que se afirme ela própria como uma dimensão normativa do social.

Isso porque desde a derrocada do modelo soviético que postulava um ideal social-democrata, houve uma prevalência das sociedades liberais-democráticas. Ligada à ideia do consenso, Mouffe (2005) critica a tentativa comum de Rawls e de Habermas de conciliar a liberdade dos antigos (democracia) com a liberdade dos modernos (liberalismo). É claro que a autora leva em consideração as distintas soluções empreendidas por ambos e dá um tratamento crítico diferente para cada uma delas.

Assim, abre espaço para pensarmos a democracia a partir de uma refutação e afastamento de tentativas teóricas que insistem na natureza de uma racionalidade instrumental. Para essa autora, nada mais há

de garantia final que possibilite um fundamento último para o social. A democracia é experienciada num compromisso ético-político radical e plural com a singularidade do outro, sensível e aberta a uma infinidade de possibilidades de diferir em que os antagonismos fazem parte do processo político.

O rompimento radical da objetividade essencialista do social dá-se na subversão com a contingência, a precariedade e a provisoriade do social, permitindo deslocar o discurso político-pedagógico para um lugar menos confortável e seguro, porém mais responsável. Ligada à ideia do consenso, Mouffe (2005) critica a tentativa comum de conciliar a liberdade dos antigos (democracia) com a liberdade dos modernos (liberalismo), postulados por uma abordagem deliberativa, tentando possibilitar um consenso racional em que o poder estaria neutralizado, desconsiderando a dimensão do antagonismo e das divergências (Mendonça, 2010).

Para tal, propõe um exercício analítico sobre os princípios fundamentais da democracia, criando condições de possibilidade para pensar a política de maneira diferente e radicalmente democrática, assumindo o conflito, a paixão e o político como categorias centrais, para apostar num modelo agonístico de democracia e afirmar o dissenso como elemento fundamental numa sociedade democrática.

Sendo assim, segundo a autora, um dos principais defeitos da abordagem deliberativa é postular uma esfera pública na qual o poder está neutralizado, como tentativa de possibilidade de um consenso racional. A visão deliberativa não enxerga a dimensão do antagonismo, da divergência e da impossibilidade da sua extinção. A democracia agonística implica a aceitação de que o conflito e o antagonismo são inerentes aos processos políticos e contaminam toda e qualquer pretensão de consenso. Dessa forma, Mouffe (2005) vai propor uma democracia agonística como alternativa aos modelos tradicionais, agregativos e deliberativos.

Nesse sentido, a ideia de uma democracia radical e pluralista defendida por Mouffe (2005) seria uma reformulação do modelo de projeto socialista, tido pela autora como projeto teórico incapaz de dar conta das

relações sociais contemporâneas, em contraponto ao modelo liberalista burguês pós-moderno. De tal modo, Mouffe (2005) vai propor uma democracia agonística como alternativa aos outros modelos de democracia.

Com isso, o objetivo da democracia não deve ser buscar um consenso racional no âmbito de uma esfera pública, mas a partir de uma oposição às perspectivas liberais e mesmo perspectivas marxistas, que pressupõe de diferentes formas uma dada racionalidade política para garantir o fim do conflito, há uma defesa por uma perspectiva agonística do consenso conflituoso, incorporando as paixões e as dimensões pragmáticas nos processos políticos, garantindo na esfera pública a pluralidade de projetos pela possibilidade de conflitos entre eles.

A partir da ótica do pluralismo agonístico, o propósito da política democrática seria construir um “eles” não como inimigos a serem destruídos, mas como adversários, ou seja, pessoas cujas ideias são combatidas, mas cujos direitos de defender suas ideias não é colocado em questão, pois “[...] o “eles” representa a condição de possibilidade do “nós”, sua exterioridade constitutiva” (Mouffe, 2015, p. 17). O processo de significação desse exterior constitutivo é marcado pela ausência, pela falta e pela negatividade significada como o que bloqueia a constituição das demandas articuladas.

De acordo com Mouffe (2015), o momento de instituição de identidade é constituído por processos de identificação sempre parciais, provisórios e que nunca podem ser inteiramente determinados, porque é significado na relação com uma negatividade, e não com algo positivo. Ainda segundo a autora, a presença do “eles” – “antagônico” – é a possibilidade de representação do “nós”, “isso quer dizer que a constituição de um “nós” está sempre relacionada ao “eles” que é discursivamente constituído no discurso” (Mouffe, 2015).

Uma democracia em bom funcionamento demanda um embate intenso de posições políticas. Se faltar isso, há o perigo de que a confrontação democrática seja substituída por uma confrontação dentre outras formas de identificação coletiva, como é o caso da política da identidade.

Muita ênfase no consenso e a recusa de confrontação levam à apatia e ao despreço pela participação política. É por essa razão que o ideal de uma democracia pluralista não pode ser alcançar um consenso racional na esfera pública. Esse consenso não pode existir. Devemos aceitar que cada consenso existe como resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder, e que ele sempre acarreta alguma forma de exclusão. (Mouffe, 2005, p. 175).

Desse modo, a democracia radical e plural tem como objetivo o aprofundamento da participação democrática a ser exercida, remetendo a não objetividade e ao não determinismo da ação política, isto é, protegendo de qualquer tentativa de fechamento e possibilitando uma política sem garantias, no sentido de que a dinâmica do processo democrático se manterá viva e não encerrará a luta política (Mendonça, 2010).

Para Mouffe (2005), a ausência de plenitude e de positividade, onde não há estruturas plenas com fundamentos sólidos, possibilita à política seu caráter indecível, de falta constante, em que não há garantia de integridade e fechamento. Essa positividade confere à ilusão de uma atividade política democrática.

Dessa forma, é impossível uma aplicação de um “consenso racional” – discurso defendido pelos teóricos da democracia deliberativa –, eis que a essência da democracia é o conflito, a pluralidade de ideias, o debate, o antagonico. Mouffe defende que até pode existir um “consenso” nesse modelo de democracia, no entanto, ele é temporário, representa uma “hegemonia provisória”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da redemocratização brasileira, a educação e a formação de professores ganharam centralidade nos discursos neoliberais e neoconservadores, recebendo muita influência das políticas globais. O triunfo das políticas neoliberais que se hegemonizaram para responder à crise dos anos anteriores à abertura político-econômica desloca sua atenção para os

aspectos microsociais da escola: os processos de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas, as habilidades e competências e principalmente a formação de professores. Esse movimento caracterizado pela parceria público-privada passa a estabelecer um monitoramento pedagógico da formação e do trabalho docente, retirando da escola e dos professores o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Ressalta-se, portanto, que a partir desse alinhamento com a ideologia neoliberal, estabeleceram um controle linear e hegemônico entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), assinalado em currículos nacionais pelo uso de habilidades e competências para assegurar uma suposta educação de qualidade para todos os estudantes da educação básica. As competências gerais enunciadas na BNCC também servem para a formação docente.

Nesse sentido, os efeitos do neoliberalismo sobre a form(ação) docente têm sido devastadores, pois desconsideram a autonomia e produção autoral docente, ficando restritos a metodologias e competências pré-estabelecidas, a uma visão instrumental, performática, descaracterizando as várias possibilidades de ser dos professores. Como professora da educação básica e pesquisadora do campo do currículo, apoio-me nos autores estudados ao longo desse semestre na disciplina em questão e sigo na defesa de um modelo de formação de professores que esteja alinhado a um referencial ético, com autonomia docente, que considere a multiplicidade de possibilidades dos contextos formativos.

Por fim, apresento algumas provocações sobre democracia, educação e políticas de currículo, como tentativa de desestabilizar pretensões democráticas ancoradas na racionalidade e num ideal de sociedade conciliada consigo mesmo e numa crença de consenso em que o antagonismo (nós x eles) possa ser definitivamente eliminado do horizonte da política. Pensar a partir do dissenso é abrir o caminho para uma democracia pluralista, abandonando a ideia de sociedade bem-ordenada e com fundamentos sólidos em torno de valores, práticas e atitudes comuns.

Ou seja, é substituir a noção de sujeito unitário e universal, para apostar em discursos radicalmente contextuais, convocando a pluralidade, a diferença, o imprevisto e o incontrollável (Mouffe, 2005). Problematizar a relação entre as políticas de currículo e a democracia é fundamental para realçar os limites das tentativas dos apagamentos das diferenças em nosso mundo. Dessa forma, aposto na compreensão de que o currículo e a política são dissenso.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação Sociedade**. v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen. Educação Global S.A.: **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília. MEC. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 136-167, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Anfope e o enfrentamento das políticas neo-liberais nos anos 1990: lições a serem analisadas. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 57-72, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, [s.] l., v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GLYNOS, J., HOWARTH, D. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, A.C., OLIVEIRA, A.L.A.R.M., OLIVEIRA, G.G.S. (orgs). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 53-104.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1337-1354, 2010.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

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

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

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

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 700-715, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (orgs.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018b. p. 133-168.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. SP: Cortez, 2011. MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 16, 2000.

MEDEIROS, C. A. O. Sentidos em disputa em torno das significações da docência nas políticas de currículo pós-BNCC. In: **“Eu escrevo para um mundo no qual possa viver”**: criações docentes e reinvenções curriculares. Anais...João Pessoa (PB) UFPB, 2025a. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xicipc/889841-sentidos-em-disputa-em-torno-das-significacoes-da-docencia-nas-politicas-de-curriculo-pos-bncc>. Acesso em: 06/10/2025.

MEDEIROS, C. A. O. Formação inicial e a profissionalização docente: demandas da produção curricular. **EduSer**, v. 17, n. ESP, 2025b. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/311>. Acesso em: 05/09/2025.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, D.T. R; SARTI, D.M (Org.) **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

MENDONÇA, Daniel.; RODRIGUES, Leonardo. **Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2ª ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 27-45, 2014.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de sociologia e política**, v. 25, p. 165-175, 2005.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.