

## TEMA EM DESTAQUE

DEMOCRACIA NAS  
POLÍTICAS DE  
CURRÍCULO

ALICE CASIMIRO LOPES

## RESUMO

*Com base na teoria do discurso, analiso a noção de democracia, a partir de suas relações com a representação, em um espaço de identidades não fixas e de políticas pós-fundacionais. Defendo que toda representação implica a constituição mútua entre representante e representado, na qual é impossível haver uma pura transparência. Na democracia, é impossível escapar à representação, mas é possível inserir sua análise em uma contingência radical. Cotejo essa conclusão com as atuais políticas de currículo para a educação básica no Brasil. Argumento que, a despeito de não se poder concluir homogeneamente quanto à democracia nas políticas de currículo, permanecem sendo mascaradas as contingências das políticas pautando a política pela tentativa de reduzir traduções contextuais e, com isso, minimizando as potencialidades democráticas.*

CURRÍCULO • EDUCAÇÃO BÁSICA • DEMOCRACIA • POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS

Texto-base da conferência ministrada no Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - IISUE -, da Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM -, em fevereiro de 2012. Esta versão ampliada foi produzida em estágio de pesquisa com Ernesto Laclau, na Northwestern University, Evanston (EUA), em maio de 2012, com apoio do Programa Cientista do Nosso Estado, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - Faperj - e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

# DEMOCRACY IN CURRICULUM POLICIES

ALICE CASIMIRO LOPES

## ABSTRACT

*Based on discourse theory I analyze the notion of democracy, starting from its relations with representation within a space of non-fixed identities and post-foundational policies. I advocate that all representation entails mutual constitution between representer and represented, within which pure transparency is impossible. In a democracy, one cannot escape representation, but it is possible to integrate analysis of representation into a radical contingency. I compare this conclusion with current curriculum policies for compulsory education in Brazil. I contend that despite its not being possible to reach a homogeneous conclusion as to democracy in curriculum policies, the contingencies in policies continue to be masked, and policy is oriented by the attempt to reduce contextual translations, thus minimizing democratic possibilities.*

CURRICULUM • COMPULSORY EDUCATION • DEMOCRACY •  
EDUCATIONAL POLICIES

Paradoxalmente [...] democracia é assegurada precisamente por sua resistência à realização.  
(JUDITH BUTLER)

## SITUANDO A PROBLEMÁTICA

**U**MA DAS TEMÁTICAS CENTRAIS na investigação das políticas de currículo é aquela relativa ao caráter democrático das ações desenvolvidas. Historicamente, um maior caráter democrático é associado à capacidade de a política representar os interesses de professores e alunos, torná-los participantes da produção de textos políticos.<sup>1</sup> Também é associado à capacidade de a política – nesse caso frequentemente limitada aos textos políticos – representar as demandas da maioria da população em nome de um dado projeto de sociedade menos excludente. A qualidade da educação é uma reivindicação usual, vinculada à ideia de que o currículo precisa garantir a possibilidade de crianças e jovens permanecerem na escola e atingirem os níveis instrucionais julgados necessários a um projeto de sociedade. Em discursos críticos, a qualidade também se associa à finalidade de formar identidades vinculadas à emancipação e à justiça social. Nesse sentido, a representação assume dois níveis: o do texto político como representação de demandas sociais e o dos autores dos textos políticos como representantes das demandas educacionais a serem incluídas nesses mesmos textos.

Mas o que aparentemente foi consensual nas políticas de currículo – como identificar suas ações democráticas – mostra-se cada vez mais cercado de nuances e dificuldades teórico-conceituais. Vivemos tempos de descentramento das identidades dos sujeitos políticos (HALL, 2003), tornando impossível a tentativa de fixar as posições de sujeitos no contexto social a partir de suas vinculações a categorias como classe social, gênero, etnia, conhecimento. Passamos a lidar com processos de identificação, nos quais múltiplas diferenças provisoriamente podem vir a ser fixadas, em dada ar-

<sup>1</sup> Confrontar, por exemplo, com a concepção de democracia e de escolas democráticas de Apple e Beane (1997).

ticulação hegemônica (LACLAU, 1996; LACLAU, MOUFFE, 2001), desestabilizando a própria noção de posição do sujeito. Assim, a discussão sobre a democracia nas políticas de currículo parece não poder mais ser vinculada à capacidade de essas mesmas políticas atenderem aos interesses, por exemplo, das classes sociais destituídas de poder econômico. Se os atores sociais não podem mais ter suas identidades fixadas a sua suposta posição de classe, como fixar o que vem a ser interesses de uma classe social?

Outra questão problemática refere-se a como entender a participação de professores e alunos na produção dos textos políticos. Se consideramos que não há uma separação entre proposta e prática, e que sentidos das práticas curriculares estão hibridizados em toda e qualquer proposta (OLIVEIRA, LOPES, 2008; MATHEUS, LOPES, 2011), como entender o que significa inserir os interesses de professores e alunos em representações das políticas? Como entender a representação dos interesses de uma sociedade se não mais podemos fixar em determinados sujeitos a filiação a certos interesses? Igualmente, se pensamos na flutuação de sentidos de qualquer significante, mais claramente em significantes politicamente associados à democracia – por exemplo, emancipação e justiça social –, como definir o caráter democrático?

O descentramento e os processos contingentes de identificação também não permitem, por sua vez, vincular, *a priori*, sujeitos às práticas democráticas. A filiação histórica de partidos políticos associados a demandas consideradas democráticas, a defesa de princípios das teorias curriculares críticas ou mesmo a militância em movimentos sociais populares deixam de ser consideradas garantias de ações democráticas em processos de representação de demandas educacionais nos múltiplos contextos de produção das políticas de currículo. Torna-se necessário analisar a mudança nas ações desses mesmos atores sociais quando atuam, por representação, em outros contextos sociais. Em outros termos conceituais, tentamos entender como somos subjetivados na luta política. Em nossa história recente, as constantes críticas à continuidade de certas políticas governamentais em nível federal – avaliação de livros didáticos, avaliações centralizadas nos resultados, regulação de competências docentes, diretrizes e referenciais curriculares nacionais – entre governos liderados pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB – e pelo Partido dos Trabalhadores – PT – corroboram a complexidade da discussão em pauta.

Situo, assim, o que se delineia como uma problemática das relações entre representação, democracia e políticas de currículo, com base na incorporação de aportes conceituais pós-estruturais. Com o descentramento das estruturas, substituídas pelo discurso com centros provisórios e contingentes, levando à morte do sujeito com identidades e projetos fixos em uma ação política, cabe repensar o que entendemos por uma política de currículo democrática e como compreendemos suas relações com os processos de representação. Ainda é viável defender um projeto de democracia nas políticas

de currículo? Como pensar a possibilidade de representação democrática de demandas curriculares nas políticas? Como resolver a contradição em que se enredam as políticas de currículo: serem democráticas por atender em alguma medida a um projeto para todos, e serem democráticas por atender a diferenças contextuais, em tantas quantas for possível pensar?

Até o momento, tenho analisado as questões da representação e das finalidades democráticas nas políticas por intermédio da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Bowe, Ball e Gold (1992), ao apresentarem o contexto de produção de textos do ciclo contínuo de políticas, argumentam que “os textos políticos são normalmente articulados à linguagem do bem público geral. [...] Em vista disso, os textos políticos *representam* a política (p. 20). São “intervenções textuais” (p. 22) sobre o contexto da prática, mas as respostas aos textos são sempre construídas como “interpretações das interpretações” (p. 23), realizadas em contextos institucionais diversos, em razão das histórias, experiências, valores, interesses e propósitos de quem lê. Os textos, como representações das políticas, são mais ou menos abertos a diferentes leituras, *writerly* [passíveis de serem reescritos] ou *readerly* [previstos para serem lidos em dado sentido], na acepção de Barthes (apud BOWE, BALL, GOLD, 1992), em razão dos contextos nos quais se inserem. São, portanto, decorrentes da política em processo.

Ball (1994), por intermédio da noção de política como texto e das discussões foucaultianas sobre poder, reforça essa análise, assim como destaca os diferentes níveis de mudança dos sentidos das políticas no próprio contexto de produção de textos: representações são modificadas, atores-chave nas instâncias mediadoras são substituídos por outros, para introduzir novos sentidos nas políticas, espaços para ação são abertos ou fechados, fazendo com que a política seja reorientada todo o tempo. Mas o autor igualmente salienta os esforços para que uma dada política seja lida de determinada maneira, expressando os constrangimentos discursivos das interpretações textuais, em certas relações de poder.

Concordo com Ball que os textos políticos buscam ser representações das políticas e, mesmo que não exista tal intenção, são lidos muitas vezes como se fossem uma representação transparente dessas mesmas políticas. Por vezes, tal substituição da política pelos documentos políticos é tão patente que a referência a uma proposta curricular é realizada por sua denominação como “política”, sendo a investigação da política curricular desenvolvida de forma a desconectar propostas e práticas.

Ball (1994), contudo, não desenvolve sua concepção de representação e não analisa por que dada representação é constituída, por que certa leitura é privilegiada, como se situa a relação entre representante e representado, qual o possível vínculo entre o processo de representação e o esperado caráter democrático de uma política educacional.

Tentando suprir essa lacuna, associo a análise da representação na teoria do discurso de Laclau às abordagens sobre políticas de currículo. Ao

mesmo tempo, busco questionar certa expectativa de representação plena que perpassa os discursos dessas políticas. Associo tal expectativa tanto aos críticos das políticas, por estas não incorporarem sentidos das práticas, como a quem produz ou apoia documentos políticos governamentais na pretensão de que eles possam ser a expressão plena de suas demandas. Em ambos os casos, como analisado em outros textos (LOPES, 2008; MACEDO, 2006), mantém-se a separação proposta-prática e desconsidera-se a circulação de discursos e textos no ciclo de políticas de Ball. Se uma política é considerada democrática apenas quando incorpora de forma plena demandas de determinados contextos – escolas, professores, movimentos sociais –, se os representantes que atuam nas políticas são entendidos como democráticos apenas quando reproduzem nos textos políticos seus discursos produzidos em outros contextos, é porque se define a democracia apenas pela possibilidade de uma representação transparente e plena. Mas, na medida em que a ausência de plenitude da representação é aceita, como compreender a identidade democrática na política? Se há sempre processos de tradução,<sup>2</sup> com múltiplas ressignificações sobre as quais não se tem controle absoluto, capaz de gerar o não atendimento pleno às demandas contextuais, ainda há possibilidade de democracia na política de currículo?

## SOBRE A REPRESENTAÇÃO

A representação é, de forma geral, o processo de se colocar algo em lugar de outro. Toda linguagem envolve processos de representação, na medida em que falamos com a intenção de que nossas palavras possam representar dados objetos e concepções ausentes no processo de fala. Os significantes enunciados por nós são tentativas de remeter a determinados sentidos e significados, de forma a produzir os discursos com os quais operamos no mundo.

Com Lacan (1994), Coutinho e Ferreira (2005), Darriba (2005) e Ferreira (2002), há o aprofundamento da separação entre significante e significado inicialmente desenvolvida por Saussure (2002). Para esse autor, a constituição do signo linguístico é arbitrária, não há relação obrigatória entre um dado significante e o significado associado a ele em uma língua, tanto que podem existir diferentes significantes, em diferentes línguas, para o mesmo significado. Mas, apesar dessa arbitrariedade, significante e significado são indissociáveis no signo linguístico, tal como o verso e a frente de uma folha de papel. Lacan desconstrói essa ideia de signo, por intermédio do entendimento do significante como puro *non-sense*. Ele pode significar qualquer coisa, pois não representa nenhum significado específico, não tem referência obrigatória a nada. Analisando o conto “A carta roubada”, de Edgar Allan Poe, Lacan (1998) argumenta como o significante pode produzir sentidos à revelia de o significado ser conhecido pelo sujeito. Só é possível estabelecer uma significação por referência a

<sup>2</sup> Uma importante discussão é de como as transferências de textos, as apropriações de propostas e projetos, a recontextualização e o fluxo de ideias podem ser mais bem compreendidos como processos de tradução em que binômios como estabilidade e mudança, resistência e adaptação são substituídos pela ideia de desconstrução. Com isso, o hibridismo e a fluidez são acentuados. Como início dessa discussão, ver Lendvai e Stubbs (2007).

outros significados, em uma cadeia sem fim de traduções. Não há significação primeira nem última, sempre trabalhamos com a interpretação das interpretações, ressignificações que se multiplicam indefinidamente.

Segundo Darmon (1994), se mantivermos a metáfora descrita por Saussure, o significado pode estar além das bordas da folha de papel. Mas, se consideramos que os significantes não representam significados e que estes deslizam nos múltiplos significantes, há que se compreender o que detém o livre fluxo dos significados e permite falar em leituras e interpretações privilegiadas. Há que se compreender o que permite a comunicação e algum nível de consenso, ainda que contextual e provisório, em relação aos significados nas políticas. Com base na teoria do discurso, defendo que os textos das políticas de currículo só podem representar a política se forem compreendidos como parte de uma dada articulação hegemônica, inseridos em um discurso que tenta fixar, ainda que provisoriamente, determinadas significações.

O livre fluxo de significados nos significantes é detido por pontos nodais que fecham a cadeia de significação em dada formação discursiva. Ponto nodal é uma expressão criada por Laclau e Mouffe (2001) para registrar a incorporação da concepção lacaniana de pontos de estofa (*capiton points*).<sup>3</sup> Para Lacan (1994), Coutinho e Ferreira (2005), Darriba (2005) e Ferreira (2002), o delírio, o livre e infinito deslizamento do significado no significante, é detido pelos pontos de estofa que fecham a significação temporariamente. Na teoria do discurso, os pontos nodais e os significantes vazios são duas dimensões do mesmo processo de fechamento da significação. Enquanto o ponto nodal vincula-se à prática articulatória que torna um dado particular a expressão do universal, os significantes vazios remetem ao caráter vazio dessa significação universal (LACLAU, 2008a).

Significantes vazios não são significantes que podem ser vinculados a diferentes significados, de acordo com o contexto em que operam, pois, nesse caso, seriam apenas significantes com significados contextuais. Tampouco são significantes ambíguos, deficientes de significados plenos. Significantes vazios surgem pela própria impossibilidade da significação no interior de um dado discurso (LACLAU, 1996). Na política, os significantes vazios estão associados à proliferação de significantes flutuantes, aqueles nos quais o deslizamento de sentidos e significados é constante, porque o esvaziamento é o limite máximo da flutuação. Esse esvaziamento não está associado a um processo de deturpação e tampouco é algo a ser combatido: para se constituir, a hegemonia depende de significantes vazios. Não são a precisão e a clareza de propósitos que garantem a hegemonia, mas o caráter vago e um tanto fluido dos sentidos que produzem discursos. Significantes como qualidade da educação, cidadania, projeto de nação, por exemplo, assumem diferentes sentidos em textos curriculares e dessa forma expressam a flutuação necessária para incorporar di-

<sup>3</sup> Para maiores detalhes, confrontar Darriba (2005) e Torfing (1999).

ferentes demandas. Por intermédio dessa flutuação crescente, vão se esvaziando de significado; um vazio também nunca plenamente alcançado.

Uma vez que esse fechamento é garantido pelo antagonismo em relação a uma diferença expulsa da cadeia articulatória,<sup>4</sup> são constituídos dois espaços de representação: o espaço das diferenças tornadas equivalentes, por se antagonizarem com o que não se encontra articulado, e o espaço da diferença contra a qual essa cadeia de equivalências se antagoniza (LACLAU, 2006a). A garantia da possibilidade de deter o fluxo das diferenças pelo processo antagonístico é estabelecida, na medida em que o antagonista só é representado pela sua ausência, sendo capaz de subverter a significação estabelecida pelo discurso da cadeia articulatória.<sup>5</sup> Como discute Laclau (2006b), o antagonismo é um objeto que precisa ser representado, mas que só o é pela falta e pela distorção. Os significantes vazios – “um para cada lado da fronteira antagônica” (LACLAU, 2006a, p. 108) – garantem a significação do antagonismo.

A representação não tem a possibilidade de ser plena e transparente (LACLAU, 1993, 2001, 2005). Ela sempre envolve a esfera representada na política, introduzindo suplementos tanto no representante quanto no representado. Assim como todo significante tem caráter de representação – representa a presença ausente do significado –, toda representação tem caráter de suplemento, visto que se refere ao que está ausente ao mesmo tempo em que introduz novos sentidos. Trabalhar com os suplementos significa pressupor que não são presenças plenas, pois a plenitude tornaria os suplementos desnecessários. Se precisamos suplementar, se trabalhamos com representações, é porque estamos sempre buscando preencher uma lacuna na significação. Nesse sentido, como em Lacan, também não há origem ou significação primeira, sempre há apenas ressignificações pela introdução de suplementos.

Essa falta no processo de representação, essa ausência de plenitude e de positividade, é que confere à política seu caráter de indecidibilidade e faculta o espaço para subjetivação. Não há mais estruturas plenas com fundamentos sólidos, apenas estruturas falidas, no sentido de que lhes falta um embasamento que garanta sua integridade e fechamento. O fundamento é um lugar vazio e isso confere à estrutura um caráter de falta constante, de ausência de plenitude. Decisões políticas são tomadas buscando preencher essa falta na estrutura, buscando preencher o espaço vazio dos fundamentos. O sujeito é o resultado dessas decisões, da tentativa de produzir um fechamento discursivo.

Na medida em que toda estrutura é falida, os contextos têm limites contingentes impossíveis (LACLAU, 2008a), pois escapam à possibilidade de representação. Não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. Não há como representar plenamente o todo social. A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extradiscursivo, não existe, pois

4 Ver discussão sobre antagonismo em Laclau (2005). Para análise dessa questão nas políticas de currículo, ver Lopes (2008).

5 Em formulação posterior, Laclau (LACLAU, BUTLER, ZIZEK, 2004) defende que o antagonismo não seria uma exclusão radical, a ponto de sair do sistema discursivo, mas ele dicotomiza o espaço social e permite a formação do espaço de significação. O limite do processo de significação é dado pelo deslocamento, a constituição de um espaço de representação completamente heterogêneo em relação à cadeia articulatória. Para uma análise dessa questão no pensamento de Laclau; ver Mendonça (2010).

sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, uma sobredeterminação da qual não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes. Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é um processo metonímico,<sup>6</sup> em que uma parte – uma fixação parcial – é tomada como sendo o todo a ser significado.

Por isso uma representação é obrigatoriamente ideológica, uma vez que tenta expressar uma plenitude ausente e torna-se um conteúdo particular que se apresenta como mais do que a si própria (LACLAU, 2006b). Mas como todo processo hegemônico implica o processo de um particular assumir a representação equivalencial do todo, subvertendo sua própria particularidade, a dimensão ideológica, na teoria do discurso, é necessária, não assumindo nenhuma conotação pejorativa (LACLAU, 2006a), ao contrário da tradição do termo. A possível crítica à ideologia pode ser pensada apenas na perspectiva de uma dada representação, ao ser apresentada como plena, negar sua relação com o particular e estabelecer a si própria como o universal. Nesse caso, o mesmo risco se coloca para a democracia.

## CONEXÕES ENTRE REPRESENTAÇÃO E DEMOCRACIA

Em uma perspectiva moderna, considera-se que a democracia política é garantida por uma transparência nos processos de representação, de maneira que o representante seja aquele que expresse plenamente as demandas dos representados.<sup>7</sup> Para Laclau (2001), a ilusão que se insere na ideia de *total* emancipação é a suposição da possibilidade de eliminar a representação. Os sujeitos emancipados seriam capazes de expressar plenamente suas reivindicações e poderiam satisfazê-las por intermédio da transparência dessas demandas no espaço de representação. Mas se entendemos que não há identidades plenas, apenas diferenças em jogos de linguagem contingentes e sujeitos cindidos nunca plenamente constituídos, não há possibilidade de representação plena. A simples passagem do representante para um novo contexto – nas políticas de currículo, o pesquisador que se desloca da universidade para o governo; o professor que se desloca da escola para a universidade; o significante que se desloca nos diferentes textos e discursos – implica novas articulações e novas identidades. Como discute Torfing (1999), nem as vontades individuais dos representantes são as mesmas quando estes mudam de contexto, caso consideremos a situação-limite de se representar apenas a si próprio.

Para Laclau (1993), isso não significa a impossibilidade de representação democrática, como algumas tendências pós-modernas defendem, mas a necessidade de considerar a representação como um terreno precário, uma luta identitária constante. A política pode ser considerada democrática, na medida em que o lugar do poder (o universal) é

<sup>6</sup> Igualmente remeto a outros momentos a discussão de como todo processo metonímico é contaminado por processos metafóricos nos quais os sentidos são condensados. Para essa discussão, ver Laclau (2011).

<sup>7</sup> Ver análise de Mendonça (2004).

compreendido como vazio, cabendo a constante negociação em relação a qual particular ocupará esse vazio, provisória e contingencialmente, encarnando o universal e ao mesmo tempo subvertendo sua característica particular. Por isso Laclau (2001) considera que as condições necessárias para a democracia, para a hegemonia e para a política são as mesmas: manter a lacuna entre universal e particular. Essa lacuna é que permite reconfigurar a ação do representante e do texto político como representação. A eles não cabe expressar uma vontade constituída em outro lugar que não aquele em que a decisão política se efetiva, mas assumir seu papel ativo na constituição dessa vontade.

Essa análise poderia nos levar a concluir que, se o processo político se estabelece, é porque tal processo é obrigatoriamente democrático, uma vez que a negociação, a tradução e a disputa de sentidos e significados, em maior ou menor medida, são a expressão dos processos políticos. Defendo, contudo, que sempre há disputas de sentidos e significações, em maior ou menor grau, mas nem sempre os processos políticos podem ser caracterizados como democráticos. A democracia vincula-se não apenas à possibilidade de tradução, mas à perspectiva de uma luta agonística e de uma multiplicação de espaços de poder que procurem garantir a possibilidade de tradução.<sup>8</sup>

Mouffe (1996, 2003), colaboradora em alguns trabalhos de Laclau, defende que o agonismo se caracteriza pela existência de regras nas lutas entre adversários, sem a finalidade de destruir o oponente. Ao contrário, visa a defender sua existência, por ser o oponente compreendido como parte de nossos processos de identificação (MENDONÇA, 2004). O Outro contra o qual uma dada articulação hegemônica se antagoniza não pode ser visto como um inimigo a ser destruído, na medida em que ele faz parte da formação dos sujeitos que se estabelece por meio de dada articulação. O Outro é um adversário, também se insere em outras articulações, e como tal é admitido no espaço democrático, desde que sejam admitidos a diferença e o dissenso, bem como a expressão dessa diferença e desse dissenso na política.

Essa noção de uma democracia pluralista (MOUFFE, 2001, 2003) implica a aceitação de que o conflito e o antagonismo são inerentes aos processos políticos e contaminam toda e qualquer pretensão de consenso. Em oposição às perspectivas liberais e mesmo às perspectivas marxistas que pressupõem, de diferentes formas, que uma dada racionalidade política pode garantir o fim de conflitos, Mouffe argumenta que a perspectiva agonística do consenso conflituoso incorpora as paixões e as dimensões pragmáticas nos processos políticos. A política no enfoque pós-marxista<sup>9</sup> não é decorrente exclusivamente da persuasão racional e a democracia é garantida na esfera pública pela pluralidade de projetos, pela possibilidade de expressão dessa pluralidade e dos conflitos entre eles.

8 Concordamos com Norval (2000, 2008) quando afirma que o excessivo foco de Laclau e Mouffe (2001) na na hegemonia, no texto *Hegemony and socialist strategy [Hegemonia e estratégia socialista]* leva a uma análise pouco precisa da decisão democrática e da possibilidade de distinguir entre hegemonias democráticas e autoritárias. Os diferentes trabalhos posteriores de Mouffe tentam dar conta dessas questões.

9 O pós-marxismo é uma expressão criada para designar o conjunto de perspectivas pós-fundacionais que reinterpretam o marxismo questionando seus determinismos, objetivismos e realismos, mas mantendo o horizonte de uma perspectiva de esquerda, no sentido da crítica ao capitalismo como discurso hegemônico.

Nessa análise, Mouffe se aproxima do argumento de Laclau (2001) de que a pura contingência não garante a democracia, apenas o niilismo. Para o filósofo político argentino, existe uma contradição lógica na democracia por esta pressupor alguns valores comuns e simultaneamente pressupor a valorização de demandas de contextos particulares. Mas essa contradição não pode ser resolvida por nenhuma base racional: sua solução é exclusivamente política. A razão tem que ser politicamente negociada, pois não pode ser logicamente solucionada (LACLAU, 2008b).

Mas como esse processo de negociação pode ser desenvolvido de forma mais democrática? Se a busca por hegemonia caracteriza a política e implica a expressão de fronteiras e, portanto, de exclusões, como entender a possibilidade democrática sem considerar o discurso hegemônico como uma sedimentação consolidada? Defendo que a multiplicação de espaços de poder e de negociação de sentidos pode ampliar as possibilidades democráticas por não ocultar e mesmo valorizar a lógica da diferença. Toda decisão política é realizada em detrimento de inúmeras outras possibilidades, exclui inúmeras decisões imprevistas, estabiliza algo caótico e instável, e ainda ordena o que não possui ordem como sua condição essencial. Manter a perspectiva de que a ordem é decorrente da decisão e que uma dada articulação provisória sustenta a hegemonia sem apagar as diferenças faz parte da política democrática.

No que concerne às políticas de currículo, a democracia pressupõe manter aberta a possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas, considerando o lugar do poder (o universal) como vazio. A defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e finalidades comuns, por referência a argumentos de universalização – científico, validade para todos, mundo global, cidadania –, do ponto de vista absoluto, não me parece contribuir para o processo democrático. Essa pode ser apenas uma das formas de ocultar a contingência das opções curriculares defendidas, ocultar o caráter particular desses universais e sua busca por hegemonização, de forma a atender certas demandas.

Nessa perspectiva, bandeiras como emancipação social, justiça social, liberdade, cidadania crítica não são abandonadas, mas é certamente rejeitada a possibilidade de definirmos *a priori*, fora da luta política, o conteúdo dessas bandeiras. Também é abandonada a perspectiva de que o possível consenso para a definição de seus conteúdos não inclua os conflitos com outras definições. Assumir o constante conflito para hegemonizar determinadas posições e preencher o vazio desses significantes é o que pode nos colocar em um horizonte democrático na política.

Na medida em que os textos das políticas de currículo são construídos também em outros lugares que não a escola, o caráter democrático desses textos pode ser ampliado se considerarmos a multiplicação dos espaços de poder e de tradução, com conseqüente espaço para a transcrição dos sentidos das políticas. Textos políticos, como tentativas de re-

apresentação da política, sempre buscam fechar a política em uma dada significação, fixar determinadas identidades e produzir determinados consensos. Mas os discursos das políticas como um todo podem ser produzidos de forma a considerar que os diferentes textos serão reescritos pelo Outro, que a tensão com o campo da discursividade impede o fechamento completo. Ou pode ser pressuposto que cabe ao processo hegemônico apenas encontrar formas de se manter como tal. Nesse sentido, manter os textos abertos a negociações contextuais obrigatoriamente conflituosas amplia seu potencial democrático. Para tal, os processos de representação devem procurar expressar sua contingência, ao invés de ocultá-la.

## CONCLUSÕES PARA AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Pela análise empreendida até aqui, é possível concluir quanto à precariedade de se falar de uma democracia em geral, na medida em que o caráter democrático se vincula a sua estreita ligação com a contingência. A democracia não impregna o tecido social de uma vez por todas e, nessa perspectiva, precisa ser analisada contextualmente. Mesmo porque, o próprio social é uma construção inconclusa. Se o universal é incomensurável com o particular, mas um não pode existir sem o outro, como discute Laclau, temos a constituição de um paradoxo que só pode ser resolvido politicamente. A condição para a democracia é justamente a impossibilidade de resolver esse paradoxo. Todos os agentes sociais são produzidos numa relação precária e, dessa forma, não podem almejar a representação plena do todo social, não podem assumir, de forma absoluta e definitiva, a posição de agentes privilegiados da história, de maneira a subordinar todos os movimentos sociais a uma dada dimensão particular que se quer universal.

Na famosa luta de “nós” contra “eles” mantém-se um caráter indecível em relação a quem somos nós e quem são eles, pois essas definições são estabelecidas no jogo político e não com base em regras previamente definidas pela estrutura. Essa indecibilidade é que permite a ampliação das possibilidades democráticas, ao mesmo tempo em que retira da democracia qualquer vestígio de pacificação e harmonia associadas à perspectiva de uma representação plena, inserindo-a, por sua vez, no terreno do conflito, do pluralismo e da esfera pública de debate.

Explorar a representação nas políticas de currículo implica, a meu ver, pensá-la em duas dimensões: 1. os textos políticos como tentativas de constituir uma representação da política que, para ser democrática, exige que o texto atue ativamente na constituição de vontades políticas em múltiplos centros de poder; 2. os autores dos textos políticos atuando como representantes de uma comunidade educacional mais ampla, impossível de ser plenamente representada, mas negociando em diferentes

contextos para hegemonizar determinadas demandas, dessa forma, se constituindo como sujeitos da política.

Produzir um documento curricular, assim como escrever um texto educacional, desenvolver uma dada prática curricular ou defender uma tese, é se engajar em uma luta por hegemonia, lutar por uma dada fixação, uma dada representação. Mas podemos estar nessa luta considerando que há uma razão absoluta, um fundamento único e sólido que define a verdade da representação que construímos, fazendo dessa representação o reflexo de uma objetividade, ou podemos estar nessa luta entendendo que é ela mesma uma luta entre representações provisórias, precárias, limitadas e passíveis de serem traduzidas contingencialmente. Nesse processo, podemos ainda considerar que, admitidas as traduções, há que se limitá-las e restringi-las, ou há que estimular sua multiplicação, no jogo incessante das diferenças.

Defendo que a democracia se amplia se trabalhamos na direção dessas múltiplas diferenças, dessa contingência radical. Mas cientes de que as diferenças não são particulares que realizam em si o universal, mas particulares que disputam a possibilidade de universalização e sua própria condição hegemônica. Com isso, ampliamos as possibilidades políticas se aceitamos a indecidibilidade que lhe é constitutiva.

Caso consideremos as atuais políticas de currículo para a educação básica no Brasil, defendemos que as traduções e a consequente multiplicação de sentidos contextuais permanecem se desenvolvendo. Esse processo não é uma concessão de algum poder supostamente privilegiado. São lutas cotidianas nas quais nos inserimos, visando a negociar com o outro a significação do mundo. Fadados a ter que considerar que, mesmo que o outro nos oprima e nos colonize, ele faz parte da nossa constituição identitária.

Nos diferentes contextos da política,<sup>10</sup> contudo, muitas vezes ainda se opera como se o universal tivesse um lugar absoluto a ser defendido (CUNHA, LOPES, 2012; MATHEUS, LOPES, 2011, 2012). Toda vez que sentidos da política de currículo são produzidos na tentativa de garantir supostos consensos *a priori* – cultura comum, projeto de nação, cidadania, currículo único, qualidade da educação – em vez de oportunizar dissensos, ampliar a esfera pública para que os conflitos e as diferenças se multipliquem, opera-se como se existisse um particular que definitivamente pudesse (e devesse) se hegemonizar como universal.

Uma das expressões desse processo é a tentativa de organizar regras que orientem a definição do currículo, como se essas regras pudessem compor uma estrutura de princípios balizadores na qual os professores e alunos, e mesmo a sociedade, pudessem se ancorar para definir suas identidades. A forma como diretrizes, propostas curriculares e sistemas de avaliação tendem a ser compreendidos busca constituir um discurso que unifique um centro de poder e encaminhe a mudança curricular para

10

Não é demais recordar que os diferentes contextos incluem também as práticas.

uma dada direção, apagando as marcas da sua contingência, da constituição de seus projetos como particulares. Em vez de promoverem um debate sobre as diferentes opções curriculares postas em jogo, suas finalidades e os sentidos que produzem, continuam operando com a ideia de conhecimento para todos, de distribuição igualitária de saberes garantidores da qualidade (MATHEUS, LOPES, 2012), como se houvesse um conhecimento universal a ser salvaguardado.

Tal perspectiva concebe a política de currículo como a forma de fixar um dado projeto de sociedade, de construir um futuro que se quer para todos e vincula a democracia a essa orientação. Nesse sentido, não consegue superar a perspectiva racional de política, supondo que o consenso sobre as regras de funcionamento do sistema pode torná-lo mais democrático a partir de uma perspectiva de inclusão consensual de todos. É desconsiderado, contudo, que não somos determinados por uma gramática com fundamentos estáveis e que a política implica antagonismo e conflito, portanto diferentes níveis de exclusão e tensionamento. Postas em ação, as regras se modificam e fazem com que diferentes projetos de sociedade sejam criados contingencialmente apenas como horizontes difusos que, uma vez alcançados, são desconstruídos pelas novas decisões.

Esse enfoque pós-fundacional é muitas vezes interpretado como o terreno da pós-política, pragmática e não ideológica. Sem utopias emancipatórias e projetos unificadores das lutas sociais, sem a possibilidade de um sujeito capaz de assumir o direcionamento da ação política em geral, estaríamos fadados à desmobilização e ao individualismo que são o fim da política. A interpretação mais ampla contaminaria de tal modo a política educacional e a política de currículo que as ações nesses campos particulares correriam o sério risco de se tornarem apenas administrativas e técnicas.

Posiciono-me no sentido de que, ao contrário, o pós-fundacionismo nos põe, tanto na política em geral quanto na política educacional e curricular, no domínio da possibilidade de hiperpolitização (MOUFFE, 1998). Na medida em que a democracia é sempre um horizonte a ser conquistado e, para tal, múltiplas traduções se fazem e novas diferenças se produzem, a política deixa de ser concebida como um acordo pré-determinado capaz de retirar dos atores sociais a responsabilidade ética de decidir contingencialmente e produzir a própria subjetivação. Mesmo não sendo decisões sobre as quais tenhamos pleno controle consciente ou de onde possamos derivar resultados previsíveis ou, ainda, que possam ser julgadas obrigatoriamente as melhores, são essas decisões precárias que constituem a política. O que nos hiperpolitiza é a possibilidade de inventar hoje, sem garantias, o que será o passado para o futuro que desejamos, sem muita clareza de onde esse desejo se concretiza. Essa possibilidade nos empodera como agentes dessa invenção, na qual o sentido do que somos como sujeitos é sempre adiado.

A hiperpolitização no campo curricular também modifica a própria concepção de currículo. Em vez de este ser um projeto de conhecimento a ser universalizado que tenta forjar no presente as identidades dos alunos para a sociedade do futuro, assumindo diferentes matizes em razão de qual sociedade se busca forjar, torna-se uma prática cultural: a própria luta política pela significação desse projeto impossível, mas nem por isso menos desejado, ao qual chamamos sociedade democrática.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M.; BEANE, J. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 1997.
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London, New York: Routledge, 1992.
- BUTLER, Judith. Dynamic conclusion. In: LACLAU, Ernesto; BUTLER, Judith; ZIZEK, Slavoj. *Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. London: Verso, 2000. p. 263-280.
- COUTINHO, M. A.; FERREIRA, N. P. *Lacan, o grande freudiano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DARMON, M. Barra, metáfora e metonímia: a barra do algoritmo tal como Lacan a utiliza. *Revista Veredas*, v. 2, n. 4, p. 1-6, dez. 1994. Disponível em: <<http://veredas.traco-freudiano.org/veredas-4/index-veredas-4.html>>. Acesso em: 21 maio 2010.
- DARRIBA, V. A Falta conceituada por Lacan: da coisa ao objeto. *Ágora*, v. 8, n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 1 maio 2011.
- DERRIDA, J. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FERREIRA, N. Jacques. Lacan: apropriação e subversão da linguística. *Ágora*, v. 5, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 1 maio 2011.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- LACAN, J. O Seminário sobre “A carta roubada” (1955). In: \_\_\_\_\_. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 13-66.
- \_\_\_\_\_. O Simbólico, o imaginário e o real. *Revista Veredas*, ano 2, n. 4, p. 1-19, dez. 1994. Disponível em: <<http://veredas.traco-freudiano.org/veredas-4/index-veredas-4.html>>. Acesso em: 21 maio 2010.
- LACLAU, E. Articulação e os limites da metáfora. In: \_\_\_\_\_. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011. p. 183-216.
- \_\_\_\_\_. Atisbando el futuro. In: CRITCHLEY, S.; MARCHART, O. (Org.). *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008a. p. 347-404.
- \_\_\_\_\_. Democracy and the question of power. *Constellations*, v. 8, n. 1, p. 3-14, 2001. Acesso em: 25 maio 2009.
- \_\_\_\_\_. *Emancipation(s)*. London: Verso, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ideology and post-marxism. *Journal of Political Ideologies*, v. 8, n. 2, p. 103-114, June 2006a. Acesso em: 24 maio 2010.
- \_\_\_\_\_. Is radical atheism a good name for deconstruction? *Diacritics*, v. 38, n. 1-2, p. 180-189, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Muerte y resurrección de la teoría de la ideología. In: \_\_\_\_\_. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006b. p. 9-55.
- \_\_\_\_\_. Power and representation. In: POSTER, M. *Politics, theory and contemporary culture*. New York: Columbia University, 1993. p. 277-297.

- \_\_\_\_\_. *La Razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LACLAU, E.; BUTLER, J.; ZIZEK, S. *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony and socialist strategy*. Londres: Verso, 2001.
- LENDVAI, N.; STUBBS, P. Policies as translation: situating trans-national social policies. In: HODGSON, S. M.; IRVING, Z. *Policy reconsidered: meanings, politics and practices*. Bristol: Policy, 2007. p. 173-189.
- LOPES, A. C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: PERES, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*, 1. Porto Alegre: PUC-RS, 2008. p. 59-78.
- MACEDO, E. Currículo: cultura, política e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.
- MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Currículo e o discurso da qualidade social na educação. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. M. (Org.). *Currículo e educação básica*, 2. Rio de Janeiro: Rovelte, 2012. p. 163-182.
- \_\_\_\_\_. O Processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ. *Posições*, Campinas, Unicamp, v. 22, n. 2, p. 173-188, 2011.
- MENDONÇA, D. Notas sobre o “efeito de presença” da representação. *Revista de Sociologia e Política*, n. 23, p. 79-87, nov. 2004.
- \_\_\_\_\_. Qual antagonismo? Uma análise teórica no âmbito da teoria do discurso. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 7., ago. 2010, Recife. *Anais...* Recife: ABCP, 2010. p. 1-15.
- MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, n. 3, p. 11-26, out. 2003.
- \_\_\_\_\_. Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. In: MOUFFE, C. (Org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 13-33.
- \_\_\_\_\_. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Org.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.
- \_\_\_\_\_. *O Regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.
- NORVAL, A. Las Decisiones democráticas y la cuestión de la universalidade: repensar los enfoques recientes. In: CRICHTLEY, S.; MARCHART, O. *Laclau: aproximaciones críticas a sua obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 177-208.
- \_\_\_\_\_. Trajectories of future research in discourse theory. In: HOWARTH, D.; NORVAL, A.; STAVRAKAKIS, Y. (Ed.). *Discourse theory and political analysis: identities, hegemonies and social change*. New York: Manchester University Press, 2000. p. 219-236.
- OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. O Contexto da prática nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*, 1. Porto: Profedições, 2008. p. 31-54.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- TORFING, J. *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell, 1999.

## ALICE CASIMIRO LOPES

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; coordenadora do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura, do CNPq, e pesquisadora do Programa Cientista do Nosso Estado, da Faperj  
[alice@proped.pro.br](mailto:alice@proped.pro.br)

Recebido em: JULHO 2012 | Aprovado para publicação em: AGOSTO 2012