

A diferença na Teoria Política do Discurso e o currículo como experiência de alteridade¹

Resumo

Este artigo desenvolve uma discussão teórico-conceitual sobre a noção de diferença na tradição da Teoria Política do Discurso (TPD), articulando-a ao debate curricular contemporâneo a partir da proposição do currículo como experiência de alteridade. Sustenta-se que a diferença deve ser compreendida como condição de possibilidade e limite estrutural da objetivação discursiva da realidade social. Essa elaboração ontológico-política se constrói na tensão produtiva entre a *différance* derridiana e o Real lacaniano, permitindo pensar simultaneamente a abertura do sentido, a persistência de antagonismos e tentativas de fechamento hegemônico. A partir desse enquadramento, o texto reposiciona o currículo como prática hegemônica sempre incompleta, atravessada por disputas de sentido, fantasias educacionais e encontros com o incalculável. Em contraponto às racionalidades neoliberais e neoconservadoras que buscam administrar, neutralizar ou moralizar a alteridade, discute-se como políticas curriculares produzem fantasias de controle, inclusão plena ou restauração da ordem. O texto mobiliza pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Discurso, Subjetividade e Educação (DSE), evidenciando como a alteridade retorna no currículo sob a forma de deslocamentos e acontecimentos que desafiam sua gestão normativa. Por fim, discute-se a dimensão ética da pesquisa curricular em uma perspectiva pós-fundacional.

Palavras-chave: diferença; teoria política do discurso; currículo; fantasia; alteridade.

Gustavo Gilson Oliveira

Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE – Recife/PE –
Brasil
gustavo.soliveira@ufpe.br

Anna Luiza Oliveira

Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE – Recife/PE –
Brasil
anna.moliveira@ufpe.br

Para citar este artigo:

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza. A diferença na Teoria Política do Discurso e o currículo como experiência de alteridade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 64, p. 67-102, maio/ago. 2026.

DOI: 10.5965/1984723827642026067

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827642026067>

¹ Este trabalho está ligado ao Projeto de Pesquisa “Fantasias educacionais, hegemonia e dinâmicas de subjetivação no campo curricular” financiados com recursos do CNPq, Proc. nº 409547/2023-9.

Difference in Political Discourse Theory and curriculum as an experience of alterity

Abstract

The article develops a theoretical-conceptual discussion of the notion of difference within the tradition of Political Discourse Theory, articulating it with contemporary curriculum debates through the proposition of curriculum as an experience of alterity. It argues that difference should be understood as a condition of possibility and a structural limit of the discursive objectification of social reality. This ontological-political elaboration is constructed through the productive tension between Derridean *différance* and the Lacanian Real, making it possible to think simultaneously about the openness of meaning, the persistence of antagonisms, and attempts at hegemonic closure. From this framework, the text repositions curriculum as an always incomplete hegemonic practice, traversed by struggles over meaning, educational fantasies, and encounters with the incalculable. In contrast to neoliberal and neoconservative rationalities that seek to manage, neutralize, or moralize alterity, the article discusses how curriculum policies produce fantasies of control, full inclusion, or the restoration of order. Drawing on research developed within Discourse, Subjectivity, and Education Research Group (DSE), the text shows how alterity returns within curriculum processes in the form of displacements and events that challenge normative modes of governance. Finally, it addresses the ethical dimension of curriculum research from a post-foundational perspective.

Keywords: difference; discourse theory; curriculum; fantasy; alterity.

Diferencia en la Teoría Política del Discurso y el currículo como experiencia de alteridad

Resumen

El artículo desarrolla una discusión teórico-conceptual sobre la noción de diferencia en la tradición de la Teoría Política del Discurso (TPD), articulándola con el debate curricular contemporáneo a partir de la proposición del currículo como experiencia de alteridad. Se sostiene que la diferencia debe ser comprendida como condición de posibilidad y límite estructural de la objetivación discursiva de la realidad social. Esta elaboración ontológico-política se construye en la tensión productiva entre la *différance* derridiana y lo Real lacaniano, lo que permite pensar simultáneamente la apertura del sentido, la persistencia de antagonismos y los intentos de cierre hegemónico. A partir de este encuadre, el texto reposiciona el currículo como una práctica hegemónica siempre incompleta, atravesada por disputas de sentido, fantasías educativas y encuentros con lo incalculable. En contraposición a las racionalidades neoliberales y neoconservadoras que buscan administrar, neutralizar o moralizar la alteridad, se discute cómo las políticas curriculares producen fantasías de control, inclusión plena o restauración del orden. El texto moviliza investigaciones desarrolladas en el ámbito del Grupo de Investigación Discurso, Subjetividad y Educación (DSE), evidenciando cómo la alteridad retorna en el currículo bajo la forma de desplazamientos y acontecimientos que desafían su gestión normativa. Por último, se discute la dimensión ética de la investigación curricular desde una perspectiva posfundacional.

Palabras clave: diferencia; teoría política del discurso; currículo; fantasía; alteridad.

La categoría de *diferencia*, de una u otra manera, está en la base de los enfoques teóricos más importantes de los últimos treinta años. Las identidades nómadas en Deleuze y Guattari, la microfísica del poder en Foucault, la *différance* en Derrida, la lógica del significante en Lacan son formas alternativas de abordar el carácter constitutivo de la "diferencia" (Laclau, 2004, p. 13).

The field of differences or divisions in constant movement will always be excessive without the possibility of the fixation of an order as a coherently unified totality. That is, the order would never embrace the totality of differences or divisions. Thus, the openness of the social is constitutive because such excess of the social prevents the closure of the order as a unified or full totality. The social as such cannot be more than a failed attempt to 'domesticate' the field of differences. A hegemonic articulation is the only possibility to create a precarious order where there is not one (Biglieri; Perelló, 2011, p. 51).

Introdução

A crise das concepções modernas, iluministas e universalistas de subjetividade, conhecimento e cultura, intensificada a partir das últimas décadas do século XX, articulou-se à emergência de novos sujeitos e coletivos políticos que passaram a disputar os sentidos da democracia, da justiça social e da própria ideia de universalidade. Os chamados “novos movimentos sociais” – antirracistas, indígenas, anticoloniais, feministas, queer, ambientalistas, entre outros – colocaram em cena demandas por reconhecimento de subjetividades historicamente subalternizadas, por deslocamento das normas modernas e por questionamento dos padrões de normalidade e racionalidade produzidos no interior da modernidade europeia. Esse conjunto de transformações políticas, culturais e epistêmicas trouxe para o centro dos debates educacionais e curriculares, sobretudo a partir dos anos 1990, questões relacionadas à identidade, diferença, pluralismo, hibridismo, colonialidade e normatividades de gênero e sexualidade, interpelando profundamente os modos hegemônicos de pensar o currículo.

Esse deslocamento não se deu de forma linear nem consensual. Ele foi fortemente contestado pelas tradições positivistas e tecnicistas, no campo educacional e, ao mesmo tempo, foi fortalecido pelas contribuições de teorias sociais desenvolvidas no contexto da chamada virada linguística e dos debates pós-estruturalistas das décadas de 1960 e 1970, em especial a partir dos trabalhos de autores como Lacan, Foucault, Deleuze e Derrida. Ao colocarem em xeque os pressupostos fundacionistas, essencialistas e representacionistas da epistemologia moderna, essas perspectivas ofereceram recursos

conceituais decisivos para pensar a constituição histórica e contingente das identidades sociais, a instabilidade dos sentidos e o caráter político da produção da realidade (Peters, 2005). Em tensão produtiva com as tradições críticas marxistas e neomarxistas – frequentemente marcadas por leituras economicistas e deterministas da história – bem como com os movimentos sociais tradicionais de viés classista, trabalhista ou político-partidário, essas abordagens contribuíram para a consolidação de uma compreensão pós-fundacional do social, na qual a diferença deixa de ser concebida como desvio ou exterioridade a ser superada e passa a ser entendida como elemento constitutivo da própria realidade social (Lopes, 2025; Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013).

No campo dos estudos curriculares, essas transformações teóricas e políticas repercutiram de forma significativa. A Nova Sociologia da Educação problematizou as relações entre currículo, conhecimento e poder, evidenciando como as hierarquias sociais se inscrevem na seleção, organização e legitimação dos saberes escolares. Estudos Culturais, herdeiros da tradição crítica, deslocaram o foco para as disputas simbólicas em torno da cultura, da identidade e da representação, enfatizando o currículo como espaço de produção e contestação de sentidos. Os estudos inspirados em Foucault e Deleuze contribuíram para compreender o currículo como tecnologia de governo, dispositivo de subjetivação e campo de experimentação ética e política. Paralelamente, o movimento da Reconceptualização, a partir de uma matriz fenomenológica, rompeu com os modelos tecnicistas e racionalistas, afirmando o currículo como experiência, texto e “conversa complicada”, abrindo espaço para que a diferença fosse pensada para além de uma lógica estritamente compensatória ou normativa (Lopes; Macedo, 2021; Silva, 2016).

No contexto brasileiro, parte dessas discussões foi, em certa medida, antecipada pelas experiências e reflexões do movimento de educação popular, na segunda metade do século XX, particularmente a partir da obra de Paulo Freire, que já colocava no centro da prática educativa a historicidade dos sujeitos, o diálogo e a alteridade (Figueiredo; da Silva, 2021). A partir dos anos 1990, esses debates foram amplamente desenvolvidos no campo curricular por autoras e autores que, em diálogo com as teorias pós-críticas e pós-estruturalistas, passaram a problematizar a diferença para além de uma concepção liberal de diversidade. Os trabalhos de Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Alfredo Veiga-Neto, Vera Candau e Marlucy Alves Paraíso, entre outros,

contribuíram decisivamente para deslocar o currículo do registro da neutralidade técnica, evidenciando-o como campo de disputas discursivas, de produção de normatividades e de resistência à fixação identitária (Lopes; Macedo, 2021; Silva, 2016).

É nesse cenário que a Teoria Política do Discurso (TPD), desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, passou a oferecer uma contribuição particularmente fecunda para os debates sobre identidade, diferença, democracia e subjetividade política. Ao propor uma recuperação e reconfiguração do conceito de hegemonia, juntamente com uma gramática teórica que inclui noções como articulação, antagonismo, deslocamento e lógicas da equivalência e da diferença, a TPD rompe com concepções essencialistas do social, afirma o caráter contingente, precário e incompleto de toda ordem simbólica e, ao mesmo tempo, fornece recursos para reconhecer e problematizar os processos – sempre conflitivos – de estabilização temporária de horizontes de sentido e relações de poder (Laclau; Mouffe, 2015). Em uma perspectiva pós-fundacional, o social é compreendido como resultado sempre provisório de práticas discursivas atravessadas por relações de poder, nas quais a diferença não é um elemento externo a ser integrado, mas um limite constitutivo de qualquer tentativa de objetivação da realidade.

No campo curricular brasileiro, os aportes da TPD vêm sendo articulados de modo consistente a partir dos trabalhos de Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e de uma ampla rede de grupos de pesquisa vinculados aos estudos discursivos de currículo em diversas universidades do país (Lopes; Macedo, 2021; Lopes; Oliveira; Oliveira, 2021; Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013). Esse conjunto de pesquisas tem demonstrado como as dinâmicas e políticas curriculares não expressam consensos técnicos ou pedagógicos, mas se constituem como práticas hegemônicas que buscam (des/re)estabilizar sentidos sobre conhecimento, aprendizagem, sujeito e sociedade, ao mesmo tempo em que permanecem atravessadas por heterogeneidades, antagonismos, resistências e deslocamentos.

Paradoxalmente, o avanço desses debates pós-fundacionais no campo acadêmico e nos estudos curriculares ocorreu em paralelo à disseminação e intensificação, no cenário político e econômico global, da atuação de redes de políticas educacionais alinhadas ao projeto de consolidação e fortalecimento da hegemonia da racionalidade neoliberal como horizonte simbólico e normativo das sociedades contemporâneas

(Brown, 2019; Laval; Dardot, 2016). Agências internacionais – como o antigo FMI, o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, entre outras – e as organizações da chamada “nova filantropia” passaram a desempenhar papel central na formulação e disseminação de políticas educacionais orientadas pelas lógicas da performatividade, da padronização, da responsabilização e da mercantilização da educação (Ball, 2014; Ball; Olmedo, 2013). No Brasil, tais lógicas informaram de maneira decisiva a elaboração e a gestão de políticas curriculares como a BNCC, a BNC-Formação e o Novo Ensino Médio, sendo frequentemente assumidas como incontornáveis mesmo por governos de esquerda e centro-esquerda (Araujo; Lopes, 2023; Oliveira; Oliveira, 2025, 2022).

Inicialmente, os discursos e projetos neoliberais buscaram acomodar as demandas “diferencialistas” dos chamados novos movimentos sociais por meio de políticas de reconhecimento e de gestão estratégica da diversidade, frequentemente sob o signo de um multiculturalismo liberal que concebia as diferenças como identidades positivas, estáveis e administráveis (Ranniery; Macedo, 2018; Laclau, 2011). Contudo, a partir de meados dos anos 2000 e, de forma mais aguda, na década de 2010, o fracasso dessas estratégias em conter a intensificação das demandas por democratização de setores subalternizados, aliado às crises econômicas associadas ao funcionamento predatório e cada vez mais desregulado do sistema financeiro global, abriu espaço para o fortalecimento de movimentos neoconservadores e neofascistas. Esses movimentos passaram a eleger como inimigos centrais os discursos e políticas de afirmação do direito à diferença, particularmente no campo educacional, produzindo ofensivas sistemáticas contra debates de gênero, sexualidade, raça e colonialidade (Lopes; Cunha; Costa, 2025; Oliveira; Oliveira, 2025, 2022; Pereira; Reis, 2023).

Nesse contexto, observa-se uma articulação instável, mas politicamente eficaz, entre discursos neoliberais e neoconservadores, na qual a lógica da gestão tecnocrática da educação se combina com projetos morais de restauração da ordem, da autoridade e da homogeneidade social (Lopes, 2024; Silva; Oliveira, 2023). Simultaneamente, emergem, no interior da própria esquerda, reações fundacionistas e economicistas que acusam as teorias pós-estruturalistas e os novos movimentos sociais de fragmentarem o campo das lutas políticas e de desviarem a atenção das chamadas “questões econômicas

centrais”, recolocando a luta de classes como fundamento natural e exclusivo da transformação histórica.

É diante desse cenário que se torna relevante retomar, de forma rigorosa e politicamente situada, a discussão sobre como a questão da diferença foi e tem sido elaborada na tradição da Teoria Política do Discurso e quais são as suas contribuições atuais e potenciais para pensar o currículo como experiência de alteridade, em contraponto aos movimentos de despolitização, controle autoritário e homogeneização social. Desse modo, este artigo busca desenvolver uma investigação teórica sobre a abordagem da diferença nos principais textos de Laclau, Mouffe e de seus interlocutores na TPD, articulada à revisão bibliográfica e documental de pesquisas empíricas produzidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Discurso, Subjetividade e Educação (DSE/PPGEdu/UFPE).

Na tradição da TPD, conforme sustentamos, a noção de diferença não opera apenas como categoria de pluralização do social, mas como limite constitutivo da objetivação discursiva da realidade, sendo elaborada na tensão produtiva entre a *différance* derridiana e o Real lacaniano. Argumentamos que essa elaboração oferece contribuições decisivas para pensar o currículo não apenas como dispositivo de inclusão, reconhecimento ou produção de diferenças, mas como experiência de alteridade: uma prática hegemônica e ético-política, sempre parcial, contingente e indecível, de negociação dos sentidos da realidade a partir do encontro com aquilo que resiste à gestão normativa. Ao mobilizar pesquisas desenvolvidas no DSE ao longo da última década, mostramos como essa perspectiva permite interpelar criticamente as políticas curriculares neoliberais e neoconservadoras contemporâneas, evidenciando tanto suas fantasias educacionais de controle quanto os deslocamentos éticos e políticos que continuam a reabrir o currículo como acontecimento.

O artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, discutimos a diferença como limite e condição da construção discursiva da realidade. Na segunda, exploramos o currículo como caminho de encontro e acontecimento. Na terceira, analisamos as tentativas de controle e gestão da alteridade no currículo. Por fim, na quarta seção, discutimos as fantasias educacionais, a alteridade e a ética da pesquisa no campo curricular.

1. A diferença como limite e condição da construção discursiva da realidade

Na tradição da Teoria Política do Discurso (TPD), a diferença não é concebida como atributo positivo de identidades previamente constituídas, tampouco como uma categoria normativa associada à valorização da diversidade social. Ao contrário, ela ocupa um lugar ontológico-político central, sendo pensada simultaneamente como condição de possibilidade e limite estrutural de toda tentativa de objetivação da realidade social. Essa formulação desloca a própria noção de fundamento, reinscrevendo-a em uma chave pós-fundacional, na qual nenhuma ordem social pode ser plenamente fechada ou garantida por um princípio último. A diferença, nesse registro, não aparece como algo a ser administrado ou simplesmente celebrado, mas como aquilo que torna o jogo social possível ao mesmo tempo em que o expõe à instabilidade, à contestação e ao conflito.

A partir de Laclau e Mouffe (2015), a realidade social é concebida como discursivamente construída, o que implica reconhecer que não existe uma realidade positiva, transparente e autoevidente a ser simplesmente representada. O social se constitui por meio de práticas de significação sempre contingentes, historicamente situadas e atravessadas por relações de poder. Nesse quadro, a diferença aparece, de um lado, como condição de possibilidade da articulação discursiva, uma vez que sem diferenciação não há sentido. De outro, como aquilo que impede o fechamento total de qualquer ordem social, evidenciando a impossibilidade de uma sutura definitiva do social. Toda objetivação é, assim, parcial, provisória e precária, sustentada por adiamentos e exclusões que jamais podem ser completamente eliminadas.

O diálogo da TPD com o desconstrucionismo derridiano permite aprofundar essa compreensão ao conceber a diferença como *différance*, isto é, como um jogo de adiamento e espaçamento que impossibilita a fixação plena do sentido. O sentido nunca coincide consigo mesmo; ele se produz na relação com outros significantes, em um movimento incessante de remissão e deslocamento (Derrida, 1991). A noção de exterior constitutivo, central na obra de Laclau, é herdeira direta dessa perspectiva: toda identidade só se constitui por meio da exclusão de um “fora” que, paradoxalmente, a torna possível e, ao mesmo tempo, instável (Laclau; Mouffe, 2015). Não há identidade sem alteridade, nem interior sem exterior. Nessa perspectiva, identidade deixa de ser

concebida como essência ou substância para ser pensada como efeito relacional produzido no interior de cadeias diferenciais. Toda identidade é sempre parcial, provisória e dependente das fronteiras que a separam de outras identidades. Isso implica reconhecer que a diferença não é algo externo às identidades, mas sua própria condição de emergência. As fronteiras que definem quem somos nunca são naturais ou definitivas, elas resultam de práticas discursivas que podem ser rearticuladas, deslocadas ou contestadas. A identidade, longe de ser fundamento, é sempre efeito de articulações hegemônicas precárias e contingentes.

A TPD aprofunda essa compreensão ao distinguir as lógicas da diferença e da equivalência como modos distintos, mas indissociáveis de organização do campo discursivo (Glynos; Howarth, 2007; Laclau; Mouffe, 2015). Enquanto a lógica da diferença tende a dispersar demandas e singularizar identidades em um eixo diferencial comum e estabilizado a partir de uma relação metonímica entre as partes e a projeção de um todo, a lógica da equivalência opera pela construção de fronteiras antagônicas, reduzindo diferenças internas através da identificação com um significante alçado como metáfora do todo, em nome da oposição comum a um outro apresentado como uma ameaça a esse todo. Nesse movimento, a diferença não desaparece, mas é colocada em segundo plano diante de um projeto hegemônico que busca unificar posições diversas sob um mesmo significante. A articulação entre essas lógicas evidencia que toda formação hegemônica envolve tanto a produção de diferenças quanto as tentativas de sua suspensão provisória.

Embora a noção de *différance* seja fundamental para pensar a abertura do sentido e a instabilidade das identidades, a tradição da TPD reconhece seus limites explicativos quando se trata de interrogar a força dos antagonismos sociais e a recorrência de tentativas de fechamento normativo ou autoritário. É nesse ponto que a incorporação da concepção lacaniana de Real se torna decisiva para a elaboração ontológica da diferença. A diferença não se reduz ao deslizamento do sentido, ela também se manifesta como negatividade constitutiva, como ponto de impossibilidade que estrutura e desestabiliza o social. Na teoria lacaniana, o Real designa aquilo que resiste à simbolização, o impossível que estrutura o simbólico e impede sua totalização (Lacan, 2007). Ao ser incorporado por Laclau e pela tradição da TPD, o Real permite pensar a diferença não apenas como

adiamento do sentido, mas como negatividade constitutiva, vivida socialmente sob a forma de antagonismo, crise, trauma, deslocamento ou heterogeneidade (Biglieri; Perelló, 2011; Glynos; Stavrakakis, 2012; Oliveira, 2025; Thomassen, 2005). O antagonismo, desse modo, não é apenas um conflito empírico entre grupos sociais. Ele é a experiência política do Real, isto é, da impossibilidade de uma sociedade plenamente reconciliada. O antagonismo indica o ponto em que a diferença deixa de ser negociável e se manifesta como limite estrutural, desorganizando qualquer tentativa de sutura simbólica. Ele não é um acidente da política, mas sua condição constitutiva, evidenciando que toda ordem social se funda sobre uma exclusão que jamais pode ser completamente superada.

Desse modo, enquanto a *différance* derridiana aponta para o efeito de permanente adiamento e remissão do sentido, a noção lacaniana de Real aponta para uma dimensão quase-transcendental da diferença, isto é, para os padrões estruturais de (im)possibilidade da realidade e da subjetividade (Biglieri; Perelló, 2011; Thomassen, 2005). Essas duas concepções têm sido recorrentemente apresentadas como polos antagônicos irreconciliáveis. A força da TPD, entretanto, reside precisamente em insistir em manter aberta e mobilizada a tensão criativa entre essas dimensões, recusando tanto a redução da diferença a uma multiplicação infinita das identidades e sentidos quanto o risco de reificação do Real como fundamento – mesmo que negativo – de novas formas de universalismo e determinismo.

Os trabalhos de Andrea Hurst (2008) e Diogo Bogéa (2025) são particularmente relevantes nesse ponto. Convergem na tentativa de superar o histórico de polarização entre a desconstrução e a psicanálise, propondo uma interlocução produtiva que transcende as disputas reducionistas. Hurst (2008) observa que enquanto o trabalho de Derrida é frequentemente reduzido a um "nominalismo radical", Lacan é injustamente acusado de um "essencialismo de gabinete", o que obscurece a confluência teórica profunda entre ambos. Para superar essa polarização, os autores demonstram que ambos os pensadores são herdeiros do pensamento "quase-transcendental", de matriz filosófica kantiana, que busca interrogar as "condições de (im)possibilidade" que sustentam e deslocam radicalmente os fenômenos. Nessa perspectiva, as condições que tornam a experiência possível – como a linguagem ou o psiquismo – são simultaneamente aquelas que a tornam, a rigor, impossível de ser totalizada ou fechada. Hurst (2008)

indica que conceitos como *différance* e Real são isomórficos, operando sob uma "lógica plural da aporia" que desestabiliza a metafísica da presença. Paralelamente, Bogéa afirma que as duas tradições deveriam ser vistas como parceiras em uma performance de dança. Ele defende que ambos os movimentos atacam os mesmos fundamentos da metafísica ocidental – como o ideal de sujeito unitário e a ilusão do saber absoluto – para valorizar a singularidade e a abertura ao "outro" (Bogéa, 2025). Assim, em vez de uma fronteira limitante, os autores estabelecem um espaço de potencialização mútua, transformando o conflito em uma via de fertilização teórica que redefine a compreensão da subjetividade.

Em termos de suas implicações políticas, essa tensão ontológica entre *différance* e Real informa posições distintas sobre democracia, universalismo e transformação social no cenário contemporâneo. Enquanto parte dos herdeiros do pós-estruturalismo tende a enfatizar o descentramento radical da estrutura simbólica, sublinhando o caráter provisório, instável e fugidio de qualquer identidade ou formação coletiva, autores de matriz lacaniana, como Žižek e Badiou, têm investido na tarefa de (re)afirmar a necessidade de horizontes universalistas de caráter revolucionário, ainda que reconhecidos como não absolutos (Bosteels, 2023; Stavrakakis, 2022). Em contraste com essas posições, Laclau e a tradição da Teoria Política do Discurso insistem na centralidade dos processos de constituição e contestação hegemônica como o espaço propriamente político em que se mantém aberta a tensão aporética entre a impossibilidade e a necessidade do sentido (Laclau, 2013; Biglieri; Perelló, 2011; Glynos; Stavrakakis, 2010). Trata-se, assim, de reconhecer simultaneamente o fracasso inevitável de qualquer pretensão de instituir parâmetros universais, definitivos ou plenamente justos para a organização da vida social e, por outro lado, a força ético-política do impulso de desafiar projetos hegemônicos, construir sentidos alternativos e abrir caminhos provisórios – mesmo que em terreno indecidível e sem garantias – em direção às promessas sempre adiadas de justiça e democracia. Esses processos de articulação, longe de serem determinados exclusivamente ou fundamentalmente por lógicas econômicas, são atravessados de forma enredada, contingente e imprevisível por dinâmicas políticas, culturais, raciais, étnicas, de gênero, sexualidade e outras.

É nesse horizonte que a relação entre universal e particular é radicalmente reconfigurada. O universal não designa uma essência abstrata ou um fundamento

transcendente, mas opera como um significante vazio que nomeia uma falta constitutiva da ordem social (Laclau, 2013, 2011). Toda pretensão de universalidade emerge da elevação contingente de uma particularidade à posição de universal, processo necessariamente atravessado por exclusões, antagonismos e disputas de sentido. Longe de encerrar o conflito, o universal funciona como operador provisório de organização do social, sempre exposto à contestação e à rearticulação, reinscrevendo, no plano político, a mesma lógica de impossibilidade e adiamento que atravessa, em níveis distintos, tanto a *différance* derridiana quanto o Real lacaniano.

A partir do delineamento da tensão constitutiva entre as concepções de diferença como *différance* e como “Real”, no trabalho de Laclau e na TPD, torna-se possível explorar melhor como a noção de fantasia, conforme formulada na psicanálise lacaniana e apropriada na teoria política por autores como Žižek, Glynos e Stavrakakis, contribui para problematizar como sujeitos e coletividades lidam com o “mal-estar” produzido pela diferença enquanto Real (Glynos; Howarth, 2007; Glynos; Stavrakakis, 2008). As fantasias oferecem narrativas que prometem neutralizar a falta constitutiva no horizonte de totalização dos sujeitos e da realidade, sustentando identificações e projetos hegemônicos que buscam domesticar a alteridade. Nesse sentido, toda hegemonia envolve não apenas articulações discursivas, mas também investimentos afetivos que tornam certas formas de organização do social desejáveis e compensatórias. As tentativas de eliminar ou neutralizar a diferença – seja por meio de universalismos rígidos, seja por políticas de gestão da diversidade – podem ser lidas, nesse sentido, como respostas fantasmáticas ao trauma do encontro com o Real. Ao prometer harmonia, controle ou inclusão plena, essas fantasias deslocam o conflito constitutivo para narrativas de plenitude que ocultam a parcialidade e os limites do próprio sujeito e de sua imagem idealizada.

No campo dos estudos e das políticas curriculares, a concepção ontológica da diferença desenvolvida pela TPD nos instiga a pensar o currículo como prática hegemônica de significação do social, na qual se disputam sentidos de conhecimento, sujeito, cultura e futuro, entre inúmeros outros. Longe de ser um instrumento técnico neutro, o currículo se configura como espaço privilegiado de articulação, negociação e tentativas de controle e eliminação da diferença. A partir da TPD, torna-se possível

problematizar criticamente o mito da neutralidade curricular, evidenciando como propostas universalizantes frequentemente operam como tentativas de sutura que ocultam sua contingência. Em contrapartida, compreender o currículo como espaço clivado por diferenças e antagonismos implica reconhecê-lo como campo de deslocamentos permanentes, no qual novas demandas e subjetividades emergem, tensionando os sentidos hegemônicos.

Ao articular *différance* e Real, a TPD oferece aos estudos curriculares uma ontologia capaz de sustentar a crítica tanto às pretensões totalizantes neoconservadoras, neocoloniais e autoritárias quanto à celebração e mobilização neoliberal da diversidade cultural e das “identidades sociais” como estratégia de imposição e legitimação de um universalismo mercadológico. A diferença aparece, assim, como condição de possibilidade da prática curricular e, simultaneamente, como aquilo que impede sua estabilização definitiva. Pensar a diferença como limite e condição da construção discursiva da realidade permite reposicionar o currículo como prática hegemônica sempre incompleta, atravessada pelo indeterminável e pelo não calculável. É a partir dessa compreensão ontológico-política da diferença que se torna possível deslocar o currículo de uma lógica de gestão para uma lógica de encontro, como será desenvolvido no tópico seguinte.

2. Currículo como caminho de encontro e acontecimento

Se a diferença constitui o limite ontopolítico da objetivação do social, pensar o currículo a partir da Teoria Política do Discurso implica deslocá-lo de uma concepção normativa, prescritiva ou instrumental para compreendê-lo como experiência, isto é, como prática atravessada por irrupções do que não se deixa antecipar. Tal deslocamento não supõe negar a materialidade das políticas curriculares, dos textos normativos ou dos dispositivos institucionais, mas recusá-los como instâncias capazes de encerrar o sentido do currículo. Ele se produz no próprio acontecimento das práticas, nas disputas por significação e nos modos como sujeitos, saberes e mundos se encontram ou entram em atrito. Tal leitura aproxima a reflexão curricular de uma noção de experiência que não se confunde com vivência individual ou com acumulação de aprendizagens mensuráveis. Em diálogo com Derrida (1999, 1994a), a experiência é pensada como exposição ao outro,

como abertura a uma chegada que não se deixa programar. O acontecimento, nesse registro, é aquilo que interrompe expectativas, desorganiza categorias e coloca em crise os regimes de inteligibilidade disponíveis. É aquilo que excede os cálculos prévios e obriga a uma resposta sem garantias. Pensar o currículo como experiência de alteridade implica, portanto, reconhecer que ele se constitui nesse espaço-tempo de indeterminação, no qual a promessa de controle pedagógico encontra seus limites.

Esse posicionamento teórico tensiona diretamente leituras do currículo centradas na ideia de planejamento, intencionalidade e previsibilidade. Ainda que políticas curriculares operem por meio de objetivos, indicadores e prescrições, sua eficácia nunca é total. Há sempre um excesso, um resto que retorna sob a forma de deslocamento, resistência, apropriação inesperada ou recusa. A Teoria Política do Discurso permite compreender esse excesso não como falha contingente ou erro de implementação, mas como efeito da contingência que atravessa toda prática social. O currículo, nesse sentido, não falha apesar de suas normas; ele falha porque nenhuma norma é capaz de antecipar integralmente os efeitos de sua própria inscrição, abrindo o campo para experiências não previstas e para a emergência da diferença.

É nesse horizonte de indeterminação e abertura que a interlocução com Pinar (2007) e a noção de *currere* se torna particularmente fecunda, ainda que exija deslocamentos críticos. Ao conceber o currículo como experiência temporal e processual, *currere* rompe com concepções tecnicistas e reforça a impossibilidade de reduzir a formação a um roteiro previamente controlável. Contudo, como advertem Lopes e Macedo (2021), quando essa ênfase recai predominantemente sobre a interioridade do sujeito, corre-se o risco de conceber o currículo a partir de um registro psicologizante ou humanista, obscurecendo as disputas políticas e hegemônicas que constituem tanto as experiências narradas quanto as condições de sua inteligibilidade. A partir da TPD, é possível reinscrever *currere* em uma chave ontopolítica, compreendendo a experiência não como expressão de uma subjetividade prévia, mas como processo de subjetivação que se dá entre jogos de hegemonia e investimentos afetivo-simbólicos que organizam o campo do possível. É nesse horizonte que a contribuição de Bhabha (1998) se torna decisiva, ao conceber o entre-lugar como uma zona produtiva de indeterminação, local de enunciação marcado pela ambivalência, no qual o sentido nunca se fixa definitivamente.

O currículo, como prática situada nesse entre-lugar, torna-se campo de experimentação e conflito, no qual a alteridade não é assimilada, mas provisoriamente reinscrita.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do DSE oferecem exemplos empíricos particularmente potentes para sustentar essa compreensão. A tese de Gilberto Moreira (2024), nesse sentido, destaca como o currículo se produz no atrito entre políticas oficiais, práticas escolares e uma ecologia discursiva local mais ampla, marcada por narrativas culturais, memórias históricas e economias afetivas. Ao analisar o Sertão e o Cangaço como significantes em disputa, o autor mostra que o currículo não controla plenamente os sentidos que circulam na escola. O encontro com essas narrativas – atravessadas por orgulho, vergonha, pertencimento e contestação – desorganiza o roteiro pedagógico e expõe docentes e estudantes a uma alteridade que não pode ser plenamente domesticada. Trata-se de um currículo que acontece no contato com o fora, na exposição a discursos que excedem a racionalidade pedagógica e retornam como acontecimento.

Priscylla Dias (2025) amplia esse debate ao introduzir a dimensão do sonho e do desejo como operadores analíticos. Ao trabalhar com narrativas oníricas de professoras, a autora evidencia a irrupção do Real no currículo, isto é, aquilo que escapa às tentativas de normatização e retorna como excesso, angústia ou invenção. O sonho, nesse contexto, funciona como figura da alteridade radical, não se deixa traduzir plenamente em objetivos pedagógicos nem em indicadores de aprendizagem, mas insiste como resto que desestabiliza as fantasias de controle. Essa leitura é particularmente fecunda para pensar o currículo como experiência, pois explicita que a formação não se reduz ao que pode ser planejado, avaliado ou governado.

O outro não comparece como objeto de inclusão em um currículo já dado, mas como força que desorganiza expectativas, interrompe continuidades. Nessa chave, o que se ensina, o que se aprende e o que se torna possível fazer não se define de antemão (Macedo; Miller, 2022), mas se constitui nos agenciamentos contingentes que emergem quando sujeitos e práticas se encontram em condições históricas específicas. Pensar o currículo como experiência de alteridade implica, portanto, recusar leituras que o transformam em espaço de conciliação ou harmonia, ignorando os antagonismos e as heterogeneidades que o atravessam (Oliveira, 2025).

Nessa direção, Anna Luiza Oliveira e Júlio Santos (2018) analisam narrativas de jovens gays em escolas públicas de Pernambuco, destacando o currículo como espaço-tempo de experimentação, conflito e produção de sentidos no qual trajetórias individuais e coletivas se entrelaçam. As experiências escolares narradas tensionam simultaneamente condições de permanência, reconhecimento e visibilidade, ao mesmo tempo em que possibilitam a construção de práticas coletivas de criação, acolhimento e solidariedade. Tais experiências corroboram a compreensão de que os sujeitos se constituem na dependência das normas que os produzem e os tornam inteligíveis, mas também na possibilidade de reiterá-las de modo deslocado, explorando suas ambivalências (Butler, 1999). A vulnerabilidade compartilhada, longe de se reduzir à fragilidade individual, emerge como condição relacional para a formação de alianças (Butler, 2018), para a sustentação da vida escolar e para a produção de reconhecimento em contextos marcados pela precarização. Quando estudantes se organizam para negociar o uso de espaços esportivos da escola, reivindicando horários para práticas de *gaymado*, ou quando passam a ocupar de forma visível o corpo coreográfico da banda fanfarra, o currículo se expande para além da sala de aula e dos conteúdos formalmente prescritos, incorporando o corpo, o lazer, a arte, a expressividade e o afeto como dimensões constitutivas da experiência educativa. Essas práticas operam como articulações (Laclau; Mouffe, 2015) que reorganizam os sentidos do que significa ser estudante e ocupar a escola. O currículo não antecede tais articulações, se constitui nelas.

O estudo de Dayanna Santos e Anna Luiza Oliveira (2019) aprofunda essa compreensão ao analisar trajetórias escolares de estudantes trans na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). Ao deslocar leituras meritocráticas ou psicologizantes da escolarização, as autoras compreendem essas trajetórias como processos produzidos na articulação entre políticas públicas, práticas institucionais, relações pedagógicas e investimentos afetivos. Ressaltam a circulação no currículo de modos ambivalentes de existência, nos quais convivem pertencimentos instáveis, expectativas normativas e experimentações. A permanência ou o retorno à escolarização não é interpretada como evidência de resiliência ou adaptação bem-sucedida, mas como reconfiguração das condições de inteligibilidade e reconhecimento que tornam determinadas vidas momentaneamente mais vivíveis (Butler, 2019).

O currículo, nessa chave, constitui-se como campo ético-político de experiência, no qual a formação se dá como prática arriscada e inacabada. A partir dessa compreensão, Isabella Alves e Anna Luiza Oliveira (2025) analisam a emergência de práticas curriculares dissidentes em contextos marcados por tentativas intensificadas de fechamento do sentido. Essas práticas são situadas no cenário de fortalecimento do neoconservadorismo no Brasil e de reconfiguração das formas de governança educacional. Ainda que tais articulações produzam efeitos materiais e simbólicos relevantes, a pesquisa destaca que nenhuma tentativa de fechamento hegemônico elimina a contingência que a funda, permanecendo estruturalmente precária. Nesse terreno de instabilidade, as autoras acompanham a experiência da Unidade de Educação para as Relações de Gênero e Sexualidades (UnergS) na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Projetos como Andanças, Imó Xirê e Azougadas são analisados como acontecimentos curriculares que introduzem mudanças na gramática escolar, criando condições para que corpos, narrativas e saberes historicamente precarizados apareçam, circulem e produzam efeitos. O deslocamento emerge, assim, como dimensão central do processo formativo: não como inovação pedagógica ou adaptação institucional, mas como abalo nas formas sedimentadas de dizer e fazer escola, reconfigurando sentidos, relações e posições de sujeito. As (re)invenções curriculares analisadas não operam como soluções universalizáveis, mas reafirmam o currículo como experiência aberta ao outro e à possibilidade do porvir.

Nesse horizonte, o estudo de George Melo e Anna Luiza Oliveira (2020) examina experiências escolares narradas a partir de desfiles de moda realizados por estudantes do ensino médio, tomando tais eventos como analisadores das formas pelas quais o currículo se constitui como experiência relacional, performativa e pública. Ao mobilizar a noção de interpelação subjetiva (Butler, 2017), a análise compreende essas práticas pedagógicas, especialmente aquelas vinculadas à expressão estética, como convocações que produzem posições de sujeito e reconfiguram regimes de reconhecimento no interior do espaço educativo. Os desfiles não operam como atividades extracurriculares ou meramente comemorativas, mas como cenas curriculares nas quais gestos pedagógicos – como a valorização de habilidades criativas, expressivas e corporais – produzem efeitos (trans)formativos, incidindo sobre modos de existir e pertencer. O currículo se apresenta,

assim, como espaço-tempo de aparecimento público (Butler, 2018). Essas experiências são interpretadas a partir da noção de democracia agonística (Mouffe, 2019), que possibilita compreender o currículo como espaço de sustentação do dissenso, sem convertê-lo em antagonismo irreconciliável. Nessa perspectiva, os desfiles operam como acontecimentos curriculares que reconfiguram o sensível no interior da escola.

Anderson Pires (2025) discute o Vale das Ninfas, território LGBTQIA+ situado na região central do Recife, como espaço de produção de saberes, subjetividades e práticas educativas que escapam aos enquadramentos da escolarização moderna, propondo compreendê-lo como um currículo arruaceiro, constituído na circulação de afetos, corpos e gestos que se produzem nas ruas, festas, bares e encontros urbanos. O Vale emerge, assim, como território no qual a aprendizagem ocorre na experiência compartilhada e na formação de alianças precárias, tensionando dicotomias entre saberes formais e informais e deslocando o currículo para além da instituição escolar. Nessa experiência urbana, a alteridade se apresenta como convivência cotidiana com o imprevisível, mediada por narrativas, fabulações e interdependências ressaltando a vulnerabilidade como condição constitutiva da vida social e da ação política (Butler, 2018).

É nesse horizonte que a noção de *currere* pode ser ressignificada. Longe de operar como busca de autenticidade reflexiva ou de interioridade do sujeito, *currere* passa a designar a leitura dos percursos vividos como processos hegemônicos nos quais passado, presente e futuro se articulam de modo contingente. Tais percursos configuram-se como arquivos de interpelações, deslocamentos e falhas, nos quais se tornam visíveis tanto as tentativas de sutura do sentido quanto as irrupções da diferença. No currículo arruaceiro do Vale das Ninfas, a errância, o desvio e o fracasso – nos termos de Halberstam (2000) – afirmam-se como estéticas e éticas que desestabilizam regimes de verdade e reconhecimento, redefinindo também a pesquisa em educação como prática atenta às discontinuidades, aos acidentes e às zonas de ininteligibilidade como potências epistemológicas.

Nos casos analisados pelas teses do DSE, é possível observar como o currículo oscila entre tentativas de fechamento e irrupções de alteridade que expõem a fragilidade dessas tentativas. O encontro com o outro, longe de ser exceção, aparece como elemento constitutivo da prática curricular. Essa compreensão tem implicações

importantes para o debate contemporâneo, especialmente em contextos marcados pela intensificação de políticas de governança, padronização e responsabilização. Ao enfatizar o currículo como experiência de alteridade, desloca-se o foco da eficiência, do desempenho e da mensuração para a responsabilidade ética diante do incalculável. A alteridade não é um problema a ser resolvido, mas uma condição a ser sustentada, ainda que de modo precário.

Assim, o currículo como experiência de alteridade não se configura como horizonte normativo a ser alcançado, mas como descrição ontopolítica de sua própria condição. Ele se produz na tensão entre tentativas de fixação e irrupções de diferença, entre políticas de controle e encontros imprevisíveis, entre fantasias de completude e a insistência do Real. Reconhecer essa condição não elimina os conflitos; ao contrário, torna-os visíveis e politicamente disputáveis.

3. As tentativas de controle e gestão da alteridade no currículo

A partir da compreensão do currículo como campo atravessado pela contingência e pela disputa de sentidos, é possível analisar os modos pelos quais essa abertura constitutiva passa a ser problematizada, regulada e, em muitos casos, ativamente combatida nas políticas curriculares contemporâneas. Esta seção desloca o olhar do encontro com a alteridade para as estratégias discursivas que buscam administrá-la, examinando como a diferença se converte em objeto de gestão, suspeita ou ameaça no interior de determinadas racionalidades de governo. No campo curricular, tais estratégias não operam de forma homogênea, mas se articulam em formações discursivas complexas, nas quais neoliberalismo e neoconservadorismo atuam de maneira combinada, produzindo gramáticas distintas e, frequentemente, convergentes.

Essa articulação não deve ser compreendida como simples sobreposição de agendas, mas como uma coalizão hegemônica instável, na qual a economização neoliberal do social e a moralização neoconservadora da vida se reforçam mutuamente. O neoliberalismo, nesse contexto, não se limita à introdução de mecanismos de mercado na educação, mas promove uma reconfiguração mais ampla da racionalidade política, deslocando o conflito do terreno da disputa democrática para o registro da eficiência, da

performance e da responsabilização individual. Como indicam Oliveira e Oliveira (2025), trata-se de uma racionalidade que transforma demandas políticas em problemas técnicos, convertendo desigualdades estruturais em déficits de desempenho, condutas e escolhas individuais. Nesse deslocamento, a diferença deixa de ser reconhecida como questão política e passa a ser tratada como variável a ser monitorada, corrigida ou otimizada.

Ao conceber a hegemonia como prática articulatória orientada à sutura sempre precária da contingência, a Teoria Política do Discurso permite compreender como determinadas racionalidades passam a se apresentar como necessárias, neutras ou inevitáveis (Laclau; Mouffe, 2015). No campo das políticas curriculares de orientação neoliberal, essa operação se realiza por meio de significantes como “qualidade”, “equidade”, “competência” e “aprendizagem ao longo da vida”, que prometem compatibilizar diversidade e eficiência sem enfrentar os antagonismos que estruturam o campo educacional (Clarke, 2020; Glynos; Oliveira; Burity, 2019; Silva; Oliveira, 2023).

Nesse horizonte analítico, a tese de Thaís Torres (2025) adquire relevância, ao discutir como essas estratégias de neutralização da alteridade se materializam nas políticas curriculares por meio da atuação da nova filantropia. A partir da análise de um amplo corpus – composto por guias pedagógicos, materiais de *advocacy*, textos jornalísticos, podcasts e produtos audiovisuais de organizações como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o movimento Todos pela Educação –, a autora mostra como categorias historicamente associadas ao dissenso político, como gênero, sexualidade e raça, são progressivamente reinscritas em uma gramática de governança orientada pela *accountability*. Nesses discursos, a diferença não é silenciada, mas capturada, passando a operar como indicador de desempenho, público-alvo de intervenções focalizadas ou recurso narrativo mobilizado para legitimar projetos de gestão educacional.

Ao articular lógicas sociais e fantasmáticas (Glynos; Howarth, 2007), tais organizações constroem a imagem de uma “educação em risco”, que demanda salvação técnica e moral, ao mesmo tempo em que performam uma escuta empática e uma promessa de equidade sem conflito. Como efeito, as lutas por reconhecimento e justiça social são deslocadas do campo da disputa hegemônica para o registro da performance e da eficiência, produzindo uma despolitização do dissenso e uma precarização do currículo

que não se expressa como ausência, mas como presença espectral: uma equidade encenada que tenta governar a diferença e, ao mesmo tempo, neutralizar sua potência política.

Esse movimento não pode ser compreendido como simples cooptação ou falsificação externa das demandas por justiça social, mas como operação discursiva mais complexa de tradução hegemônica (Oliveira, 2025). A diferença passa a ser reconhecida na medida em que se torna governável, mensurável e compatível com regimes de avaliação, temporalidades escolares padronizadas e promessas de eficiência. O outro é acolhido desde que não interrompa o funcionamento ordinário do sistema nem exponha seus antagonismos constitutivos.

Trata-se, assim, da produção de uma fantasia de inclusão plena, na qual a diversidade é afirmada como valor e a equidade é enunciada como horizonte consensual, ao mesmo tempo em que se esvazia o caráter político do conflito que atravessa o campo educacional. Essa fantasia opera ao prometer a compatibilização entre diferença e ordem, reconhecimento e eficiência, justiça social e governança técnica, apresentando a inclusão como resultado de ajustes gerenciais e intervenções focalizadas. Nesse enquadramento, o dissenso não é reconhecido como constitutivo da vida democrática, mas reinterpretado como ruído, falha de implementação ou resistência individual à mudança. A alteridade, longe de interpelar os regimes de significação e as hierarquias que estruturam o currículo, é convertida em objeto de administração. Ao neutralizar o conflito e deslocar as lutas por reconhecimento para o registro da performance e da mensuração, essa fantasia inclusiva não elimina a exclusão, mas a reinscreve de forma difusa e tecnicamente racionalizada, produzindo silenciamentos que se apresentam como efeitos colaterais inevitáveis de uma gestão supostamente neutra e eficiente da diferença.

Em articulação com essa racionalidade, o neoconservadorismo introduz uma outra gramática de contenção da alteridade, centrada na moralização da educação e na defesa de uma ordem supostamente ameaçada. Diferentemente do neoliberalismo, que tende a traduzir a diferença em termos técnicos, o neoconservadorismo a constrói como ameaça moral, como desvio a ser combatido em nome da família, da infância ou da nação (Oliveira; Oliveira, 2022). No entanto, essas duas racionalidades não são antagônicas; elas

se reforçam ao oferecer respostas complementares à angústia produzida pela contingência do social.

George Melo (2025) aprofunda a discussão do neoconservadorismo como uma gramática específica de contenção da alteridade, cuja eficácia não reside apenas na censura explícita, mas na produção de uma pedagogia política que redefine os termos de inteligibilidade do social. A partir do exame de discursos parlamentares, projetos de lei e materiais institucionais do período de 2019 a 2022, o autor demonstra como significantes como “ideologia de gênero” e “família” operam como pontos nodais de uma articulação que ensina a reconhecer a diferença como ameaça. Gênero e sexualidade são convertidos em inimigos internos, responsáveis pela desordem moral e pela suposta corrupção da infância, da nação e da escola. Trata-se de uma pedagogia que não apenas interdita conteúdos curriculares, mas produz sujeitos, afetos e fronteiras simbólicas, reorganizando o campo educacional a partir de uma gramática securitária e restauradora.

Essa pedagogia política é sustentada por lógicas fantasmáticas que prometem proteção, harmonia e estabilidade em troca da exclusão do outro, oferecendo respostas afetivas à angústia gerada pela contingência do social. O neoconservadorismo não elimina o político, mas o reconfigura por meio de antagonismos morais simplificados, nos quais a diferença é fixada como exterior constitutivo da comunidade imaginada. A fantasia de restauração de uma ordem perdida encobre o caráter contingente e historicamente produzido dessas fronteiras, legitimando práticas de silenciamento e controle. Ao institucionalizar uma agenda familista no interior do Estado – especialmente por meio da Secretaria Nacional da Família – e promover a proliferação de iniciativas legislativas antigênero, essa racionalidade produz efeitos formativos, reposicionando o currículo como espaço a ser purificado e a escola como fronteira moral a ser defendida, com impactos sobre os regimes de reconhecimento e as possibilidades democráticas de convivência.

A tese de Melanie Silva (2023) também faz essa discussão ao mostrar como dispositivos legislativos e curriculares operam com a gramática do familismo e da proteção. Nesse caso, a alteridade não é apenas rejeitada, mas tenta-se, antecipadamente, neutralizá-la por meio da exclusão preventiva de determinados saberes e experiências do currículo. A infância funciona como significante nodal que

organiza uma cadeia de equivalências em torno da pureza, da vulnerabilidade e do cuidado, justificando a contenção do dissenso. Essa moralização da educação não se opõe à racionalidade neoliberal; fornece o lastro ético-afetivo que torna aceitável a intensificação do controle e da vigilância. As duas gramáticas – tecnocrática e moral – compartilham um mesmo horizonte fantasmático: trata-se de tentar evitar o encontro com a alteridade como acontecimento, de impedir que o currículo seja atravessado pelo incalculável. A lógica da fantasia, tal como discutida por Glynos e Stavrakakis (2008), permite compreender como essas narrativas produzem adesão ao oferecer respostas afetivas à experiência da falta. No currículo, essa promessa se traduz na expectativa de uma educação sem conflitos, capaz de formar sujeitos ajustados, tolerantes ou moralmente corretos, sem se expor ao dissenso.

A tese de Jefferson Silva (2024) contribui de modo decisivo para complexificar a análise das tentativas de controle e gestão da alteridade no campo educacional ao deslocar o foco para uma perspectiva histórico-discursiva de mais longa duração. Ao investigar diferentes projetos pedagógicos e políticas educacionais ao longo da formação do Estado-nação brasileiro, o autor evidencia como a educação foi reiteradamente convocada como dispositivo central na construção de uma identidade nacional e na constituição simbólica de um “povo” brasileiro. Longe de se tratar de um fenômeno exclusivo do neoliberalismo ou do neoconservadorismo contemporâneos, essas tentativas de unificação operaram por meio de distintas racionalidades – desenvolvimentistas, modernizadoras, moralizantes ou técnico-administrativas – que buscaram instituir parâmetros comuns de pertencimento, normalidade e futuro, frequentemente apagando conflitos, desigualdades e diferenças constitutivas do social.

Ao mobilizar a Teoria Política do Discurso, Jefferson demonstra que a noção de “povo” funciona, nesses processos, como um significante flutuante, permanentemente disputado e nunca plenamente estabilizável. Ainda que diferentes projetos curriculares e educacionais tenham buscado fixar um “nós” nacional relativamente homogêneo, a pesquisa evidencia que tal operação é sempre atravessada por restos, excessos e exclusões que escapam à tentativa de sutura. A alteridade, nesse contexto, não é eliminada, mas deslocada para as margens do projeto hegemônico, retornando de forma recorrente como aquilo que não cabe na imagem unificada do comum. Ao explicitar esse

movimento, a tese de Jefferson sublinha os limites estruturais das tentativas de unificação moral ou técnica do currículo e evidencia como o controle da diferença é uma problemática constitutiva – e historicamente recorrente – da política educacional brasileira.

Em diálogo crítico com essa perspectiva, a tese de Luiz Carlos Siqueira (2023) amplia ainda mais o alcance da análise ao demonstrar que as tentativas de regulação da diferença não se restringem a projetos conservadores ou tecnocráticos, mas atravessam também campos historicamente hegemonizados por discursos críticos, emancipatórios e de esquerda, como a Educação Popular. Ao analisar práticas, narrativas e dispositivos pedagógicos inscritos nesse campo, o autor evidencia como ideais de conscientização, emancipação e transformação social podem, em determinados contextos, operar por meio de fantasias normativas que pressupõem um sujeito popular idealizado, portador de uma verdade política a ser alcançada. Nesses casos, a diferença não é negada frontalmente, mas frequentemente submetida a processos de condução, pedagogização ou correção, em nome de um horizonte emancipatório previamente definido. A contribuição de Luiz, assim, tensiona leituras simplificadoras que opõem projetos críticos a projetos de controle, mostrando como a gestão da alteridade pode se reinscrever, de modo ambíguo e paradoxal, mesmo em iniciativas orientadas pela crítica ao poder e pela promessa de libertação.

É importante ressaltar que essas estratégias de gestão e contenção da alteridade não se esgotam no plano discursivo. Elas se materializam em dispositivos, protocolos, plataformas digitais, materiais didáticos e campanhas formativas que moldam práticas e subjetividades. Tais dispositivos produzem efeitos de verdade, definindo o que conta como problema, solução e evidência no campo curricular. No entanto, essas tentativas de sutura jamais alcançam fechamento completo. A alteridade retorna sob a forma de resistência, apropriação inesperada ou deslocamento, evidenciando a incompletude das formações hegemônicas. Reconhecer esse ponto é fundamental para evitar leituras deterministas do neoliberalismo e do neoconservadorismo. O poder não opera como totalidade fechada; ele é atravessado por falhas, excessos e contradições que tornam o social politicamente disputável. Reconhecer as fantasias que sustentam o neoliberalismo e o neoconservadorismo implica assumir a responsabilidade de interrogar os limites

dessas racionalidades. Trata-se de sustentar a tensão entre a necessidade de articulação e a impossibilidade de fechamento, recusando tanto o cinismo tecnocrático quanto a nostalgia moral. É nesse intervalo instável – entre governança e acontecimento, controle e exposição – que o currículo pode ser pensado como prática radicalmente democrática e como experiência de alteridade.

4. Fantasias educacionais, alteridade e ética da pesquisa no campo curricular

Não há política curricular sem fantasia. Longe de constituir um acréscimo psicológico ou psicologizante à racionalidade educacional, a fantasia opera como condição constitutiva da própria inteligibilidade do currículo, articulando sentido e afeto e permitindo que projetos educacionais se sustentem apesar de suas contradições e fracassos estruturais. Em diálogo com a teoria política lacaniana e com a TPD, a fantasia pode ser compreendida como uma cena que responde à pergunta “por que isso importa?”, oferecendo narrativas que organizam desejos, medos e promessas e tornam suportável a experiência da contingência (Glynos, 2021; Glynos; Oliveira; Burity, 2019; Glynos; Stavrakakis, 2008). No campo curricular, ela não se opõe necessariamente à razão técnica; ao contrário, frequentemente ela a sustenta, conferindo densidade afetiva a políticas, dispositivos e discursos que prometem controle, plenitude e harmonia (Clarke, 2020, 2018; Silva; Oliveira, 2023).

Essa operação fantasmática se torna particularmente visível quando articulada à noção de Real. Na tradição lacaniana mobilizada pela Teoria do Discurso, o Real nomeia aquilo que resiste à simbolização, o ponto para além do reconhecível, do representável e do calculável, que impede o fechamento do social e do currículo. A fantasia emerge, então, como resposta a essa impossibilidade estrutural. Ela sutura simbolicamente a falta, encobrendo o mal-estar produzido pela contingência e pela alteridade sob o tecido das narrativas de realização e coerência (Glynos; Howarth, 2007; Žizek, 2020). As promessas educacionais de moralização, progresso, cidadania, inclusão social, desenvolvimento econômico e sucesso podem ser lidas, nesse sentido, como tentativas de administrar o Real, oferecendo imagens de um futuro reconciliado no qual o conflito teria sido superado (Oliveira; Oliveira, 2025; Saari, 2021).

Importa sublinhar que tais fantasias não são exclusivas do neoliberalismo ou do neoconservadorismo. Elas atravessam diferentes projetos pedagógicos modernos, inclusive críticos e declaradamente contra-hegemônicos, muitos dos quais se organizaram historicamente em torno de matrizes redentoras, civilizatórias ou emancipacionistas. A educação foi reiteradamente convocada, ao longo dos últimos séculos, como via de superação dos conflitos sociais, como instrumento de produção do “novo homem” ou de realização de uma sociedade justa e harmônica (Oliveira; Oliveira, 2025; Saari, 2021; Zizek, 2020). A crítica pós-fundacional desenvolvida ao longo deste artigo não visa desqualificar ingênua e superficialmente esses projetos, mas interrogar as fantasias de plenitude que mobilizaram sua constituição e ainda sustentam suas lógicas, evidenciando os riscos ético-políticos de promessas que pretendem resolver definitivamente e eliminar o conflito social.

Retomando os casos analisados no tópico anterior, é possível reiterar a produtividade da leitura fantasmática das políticas curriculares neoliberais. As lógicas sociais articuladas em torno de dispositivos e práticas como a disciplina “projeto de vida”, o currículo por competências e o ideal subjetivo do empreendedorismo de si são sustentadas por fantasias de autonomia, sucesso e reconhecimento, organizando desejos e afetos ao mesmo tempo em que ocultam antagonismos estruturais. Ao prometer que cada estudante pode “escolher seu caminho” e “construir seu futuro”, essas políticas deslocam a responsabilidade pelas desigualdades para o plano individual, convertendo precariedades estruturais em desafios de gestão pessoal (Lopes, 2024; Oliveira; Oliveira, 2025).

É importante enfatizar, também, que os registros tecnocrático-neoliberal e moral-neoconservador não operam isoladamente no cenário da educação brasileira atual. Ao contrário, articulam-se por meio de lógicas curriculares que combinam eficiência econômica e moralização social. A gestão da alteridade se dá tanto pela promessa de inclusão controlada quanto pela exclusão explícita dos que não se encaixam no horizonte da diversidade aceitável, evidenciando a complexidade das formações hegemônicas contemporâneas no campo curricular. Essa articulação vem sendo recorrentemente discutida em textos anteriores (Oliveira; Oliveira, 2025, 2022), nos quais se argumenta que o neoconservadorismo fornece o lastro ético-afetivo que torna aceitável a intensificação

da governança neoliberal, enquanto o neoliberalismo oferece os instrumentos técnicos que operacionalizam a moralização do social.

Nesse ponto, a discussão sobre identificação torna-se central. As fantasias educacionais oferecem posições de sujeito desejáveis – o estudante autônomo, o professor eficiente, a gestora inovadora –, bem como narrativas de pertencimento que organizam a experiência escolar. Essas posições não são impostas de fora; elas são investidas libidinalmente, produzindo efeitos de reconhecimento e exclusão (Clarke, 2020; Dias, 2025). A força simbólica das políticas curriculares reside, em grande medida, nessa capacidade de oferecer sentidos e promessas que interpelam sujeitos, mesmo quando os resultados concretos não correspondem às expectativas geradas. Retomando, nesse ponto, a dimensão do Real, é importante destacar que nenhuma fantasia consegue eliminar completamente o antagonismo. As pesquisas do DSE evidenciam, desse modo, o retorno do Real sob a forma de sintomas: mal-estar docente, narrativas de sofrimento, adoecimento, resistências cotidianas, fantasias de transgressão às tentativas de normatização, entre outras (Dias, 2025; Dunker, 2015; Voltolini, 2001). Esses sintomas não devem ser lidos como falhas individuais, mas como sinais da impossibilidade estrutural de realização das promessas educacionais e curriculares. Eles podem ainda, nesse sentido, apontar para a reabertura do campo do possível, desestabilizando as fantasias de controle e evidenciando a persistência da alteridade.

Torna-se possível discutir, nesse contexto, o valor analítico e ético de dispositivos de pesquisa (Dias, 2025; Moreira, 2024; Santos; Oliveira, 2019; Silva, 2022) que mobilizam e acolhem sonhos, narrativas e afetos como formas de expressão do que não se deixa capturar plenamente pelo discurso oficial. Ao trabalhar diretamente com o sonho como operador analítico, a pesquisa de Dias (2025) evidencia o currículo como espaço atravessado por restos e excessos que desafiam leituras instrumentais. O sonho, nesse contexto, não é interpretado como mensagem a ser decodificada, mas como irrupção do Real, abrindo fissuras nas narrativas hegemônicas e convocando o(a) pesquisador(a) a uma escuta que não reduz o outro a dado ou exemplo. Em termos ético-políticos, portanto, se a fantasia é constitutiva da política curricular, o trabalho do(a) pesquisador(a) não pode pretender ocupar uma posição externa ou puramente desmistificadora. A partir do diálogo da TPD com Lacan e Derrida, é possível sustentar

que a ética da pesquisa envolve reconhecer a própria implicação fantasmática e assumir responsabilidade diante do outro. Como lembra Derrida, a decisão ética se dá sempre no registro da indecidibilidade, exigindo uma resposta sem garantias (Derrida, 1994b; Derrida; Dufourmantelle, 2003). No campo curricular, isso implica recusar a pretensão de neutralidade e assumir os riscos inerentes à responsabilidade diante do outro.

Em diálogo com a ética da psicanálise e com a Teoria do Discurso, a noção de travessia da fantasia pode ser pensada não como superação definitiva, mas como deslocamento parcial e sempre provisório da posição subjetiva. Atravessar uma fantasia não significa abandonar identificações ou projetos coletivos, mas desinvestir a crença em promessas de plenitude, controle e harmonia que sustentam políticas normalizadoras (Glynos; Howarth, 2007; Glynos; Stavrakakis, 2008). No currículo, isso implica sustentar a abertura ao dissenso, ao conflito e ao imprevisível, recusando a domesticação da alteridade. Essa compreensão tem implicações teórico-estratégicas importantes. Demanda práticas de pesquisa sensíveis à contingência, ao afeto e à indeterminação, bem como uma escrita que não objetifique e reduza o outro a uma função.

Por fim, a articulação entre fantasia e democracia radical permite situar a crítica em um horizonte político mais amplo. A crítica às fantasias educacionais não visa eliminá-las, mas reconfigurar as condições sob as quais elas operam. Uma política curricular potencialmente democrática não é aquela que promete mediação e resolução de todos os conflitos e contradições, mas aquela que reconhece a incompletude e cria condições para a explicitação e a negociação contínua das divergências e disputas. Em diálogo com Mouffe (Mouffe, 2022, 2023; Mouffe et al., 2014; Snir, 2017), isso implica sustentar um projeto agonístico que renuncie às fantasias de fechamento final do social e permaneça atento aos riscos de moralização e exclusão que atravessam toda construção de projetos e subjetividades coletivas. Essa formulação aproxima-se diretamente da reflexão derridiana sobre justiça e democracia por-vir. Se as políticas curriculares operam no registro do cálculo e da norma, a justiça aponta para aquilo que excede qualquer regra e exige decisão sem garantia (Derrida, 1994b; Laclau, 2011). Atravessar fantasias educacionais de controle significa, assim, reabrir o currículo à alteridade como acontecimento, aceitando a indecidibilidade como condição da decisão ética e da vida democrática.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos sustentar que a diferença, tal como concebida na tradição da Teoria Política do Discurso, não pode ser reduzida a uma categoria normativa associada à diversidade nem a um objeto de políticas de reconhecimento ou inclusão. Ao contrário, a diferença foi tratada como condição de possibilidade e limite estrutural da construção discursiva da realidade social, implicando uma ontologia pós-fundacional que recusa tanto fundamentos últimos quanto promessas de fechamento do social. Esse deslocamento permitiu reposicionar o currículo não como instância técnica de aplicação de saberes ou valores previamente definidos, mas como prática hegemônica de significação, atravessada por antagonismos e disputas permanentes.

Argumentamos, inicialmente, que a potência analítica da Teoria Política do Discurso reside na manutenção da tensão entre duas elaborações fundamentais da diferença: a *différance* derridiana e o Real lacaniano. Enquanto a primeira enfatiza o deslizamento permanente do sentido e a impossibilidade de sua fixação plena, o segundo aponta para a negatividade constitutiva que estrutura e desestabiliza toda ordem simbólica. Longe de constituírem polos excludentes, essas duas perspectivas foram tratadas como dimensões irreduzíveis de uma mesma ontologia discursiva, permitindo compreender tanto a abertura do sentido quanto a recorrência de antagonismos, crises e tentativas de fechamento autoritário. A diferença aparece, assim, não apenas como jogo diferencial, mas como aquilo que insiste, retorna e desorganiza, exigindo novas articulações hegemônicas.

Esse enquadramento ontológico é decisivo para as discussões desenvolvidas nos tópicos seguintes, nos quais o currículo é pensado, ao mesmo tempo, como experiência de alteridade e como campo de operação de projetos de gestão, neutralização e contenção da diferença. Ao compreender o currículo como espaço de encontro com o outro, enfatizamos que a alteridade não se reduz a um conteúdo a ser incluído, mas se manifesta como acontecimento que interpela e transforma as fronteiras do que conta como conhecimento, cultura, sujeito, qualidade e sucesso. Em contrapartida, a análise das políticas curriculares neoliberais e neoconservadoras evidenciou como diferentes racionalidades buscam administrar esse encontro, reinscrevendo a diferença ora como

desafio técnico-gerencial, ora como ameaça moral, sempre com o objetivo de reduzir a contingência e restaurar fantasias de ordem, controle e previsibilidade.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do DSE têm contribuído significativamente na ampliação e no aprofundamento desses debates, conforme foi demonstrado. Ao mobilizar diversos casos de pesquisa, foi possível evidenciar como as disputas curriculares se materializam em dispositivos, discursos e práticas que produzem efeitos concretos sobre subjetividades, experiências escolares e modos de pertencimento. Esses estudos mostraram que, mesmo em contextos fortemente regulados, a alteridade não desaparece, ela retorna sob diversas formas, muitas vezes em forma de sintomas sociais. A noção de fantasia se tornou central para a articulação entre ontologia, política curricular e ética da pesquisa. Conforme indicado na revisão dos trabalhos, as fantasias educacionais não operam como ilusões a serem desmascaradas, mas como operadores constitutivos que articulam sentido e afeto, tornando desejáveis projetos que prometem superar o conflito e suturar a falta. Tanto o neoliberalismo quanto o neoconservadorismo mobilizam fantasias potentes – de autonomia, sucesso, proteção, pureza ou retorno à ordem – que organizam identificações e sustentam adesões mesmo diante de evidências empíricas de seus efeitos excludentes.

Ao reconhecer o caráter constitutivo da fantasia, o artigo desloca a crítica curricular de uma posição moralizante ou exterior para uma reflexão ético-política sobre a implicação do(a) pesquisador(a). Inspirados na ética da psicanálise e na reflexão derridiana sobre justiça e democracia por-vir, argumentamos que a pesquisa em currículo não pode pretender ocupar um lugar de representação neutra e puramente objetiva. A ética da pesquisa envolve reconhecer a própria implicação fantasmática, assumir responsabilidade diante do outro e sustentar decisões sem garantias. Nesse sentido, a noção de travessia da fantasia foi compreendida não como superação definitiva das formações hegemônicas, mas como deslocamento sempre parcial e provisório na relação com a falta, o antagonismo e a alteridade. Pensar o currículo como prática hegemônica sempre incompleta e como experiência de alteridade, em perspectiva pós-fundacional, não oferece garantias nem modelos ideais. Ao contrário, implica assumir a indecidibilidade como condição da decisão ética e política, aceitando o risco do encontro com o outro como parte constitutiva da vida democrática.

Referências

ALVES, Isabella Nara Costa; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de. (Re)invenções curriculares e gingas de gênero e sexualidade em meio aos fantasmas do neoconservadorismo.

Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 23, e69615, 2025. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/69615/48073>, Acesso em: 06 jan. 2026.

ARAUJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas na educação brasileira: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 31, p. 01-24, 2023. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8233/3308>. Acesso em: 06 jan. 2026.

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

BALL, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIGLIERI, Paula; PERELLÓ, Gloria. The Names of the Real in Laclau’s Theory: Antagonism, Dislocation, and Heterogeneity. **Filozofski vestnik**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 47-64, 2011.

BOGÉA, Diogo. Desconstrução e psicanálise: estranha familiaridade. **Veritas (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 70, n. 1, e47430, 2025. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/veritas/article/view/47430>. Acesso em: 07 jan. 2026.

BOSTEELS, Bruno. Universality and its discontents. In: BOSTEELS, Bruno. **Identity trumps socialism**. London: Routledge, 2023. p. 59-78.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

CLARKE, Matthew. Eyes wide shut: the fantasies and disavowals of education policy. **Journal of Education Policy**, London, v. 35, n. 2, p. 151-167, 2018.

CLARKE, Matthew. The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. In: CLARKE, Matthew; HOGAN, Anna (org.). **Freud, Lacan, Žižek and education**. London: Routledge, 2020. p. 144-158.

DERRIDA, Jacques. **A voz e o fenômeno**: introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

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

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DIAS, Priscylla Karollyne Gomes. **Sonhar a docência**: cenas de formação, (des)identificação e reconhecimento. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2025.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; SILVA, André Gustavo Ferreira da. Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freiriana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 165-178, 2021.

GLYNOS, Jason. Critical fantasy studies. **Journal of Language and Politics**, Amsterdam, v. 20, n. 1, p. 95-111, 2021.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London: Routledge, 2007.

GLYNOS, Jason; OLIVEIRA, Gustavo Gilson; BURITY, Joanildo. Critical Fantasy Studies: neoliberalism, education and identification. An interview with Jason Glynos. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 145-170, 2019.

GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. Encounters of the Real kind: sussing out the limits of Laclau's embrace of Lacan. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (org.). **Laclau: a critical reader**. London: Routledge, 2012. p. 201-216.

GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. **Subjectivity**, London, v. 24, p. 256-274, 2008.

GLYNOS, Jason; STAVRAKAKIS, Yannis. Politics and the unconscious: an interview with Ernesto Laclau. **Subjectivity**, London, v. 3, n. 3, p. 231-244, 2010.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. Recife: Cepe, 2000.

HURST, Andrea. Derrida vis-à-vis Lacan: interweaving deconstruction and psychoanalysis. **Paragraph**, Edinburgh, v. 31, n. 3, p. 292-305, 2008.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 23: o sinthoma**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

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; Brasília: CNPq, 2015.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e11191, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11191>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. São Paulo: Cortez, 2025.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Como enfrentar o negacionismo e a crítica à educação em tempos de populismo de direita? **Sociologias**, Porto Alegre, v. 27, e139936, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/pbvqcSVCwcDNpZy64BxCnhh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2026.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2021.

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet. Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 22, p. 1-17, 2022.

MELO, George Souza de. **Quando um projeto político quer ensinar os termos de uma sociedade: gênero e família no discurso da ultradireita brasileira (2019–2022)**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2025.

MELO, George Sousa de; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de. Quando o currículo se torna passarela para a diferença. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020.

MOREIRA, Gilberto de Araújo. **Sob a luz de lampiões: currículos e processos de subjetivação no sertão de Pernambuco**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

MOUFFE, Chantal. **Agonística: pensar el mundo políticamente**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2022.

MOUFFE, Chantal et al. Democracia y conflicto en contextos pluralistas: entrevista con Chantal Mouffe. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 749-762, 2014.

MOUFFE, Chantal. **El poder de los afectos en la política: hacia una revolución democrática y verde**. Montevideo: Siglo XXI Editores, 2023.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Heterogeneidade e traduções da religião no currículo: o estranho caso da BNCC do Ensino Religioso. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 18, n. 3, 2025.

OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. A reforma do ensino médio como vetor de um novo horizonte de juventude: fantasias neoconservadoras, projetos de subjetivação e tensões hegemônicas. **Revista Cocar**, Belém, n. 40, p. 01-20, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10854/4526>. Acesso em 07 jan. 2026.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de. Malditos os que têm fome e sede de justiça: discursos cristãos neoconservadores e lógicas neoliberais na educação brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 22, e1155, 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/5oliveira-oliveira.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, p. 1327-1349, 2013.

OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; SANTOS, Júlio César de Oliveira. Hegemonia e interseccionalidade na análise de estratégias discursivas e dinâmicas de subjetivação entre estudantes gays de periferia. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo (org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 284-304.

PEREIRA, Talita Vidal; REIS, Matheus Saldanha do Amaral. Limites democráticos de um projeto de formação comum a todos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85861, 2023.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/ij/er/a/bMp3JF5KjZ44dKnKgRzhg8v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2026.

PETERS, Michael A. Education, post-structuralism and the politics of difference. **Policy Futures in Education**, London, v. 3, n. 4, p. 436-445, 2005.

PINAR, William F. **O que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

PIRES, Anderson Moraes. **O mundo começa no Recife: (des)construções curriculares e processos de subjetivação no Vale das Ninfas**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2025.

RANNIERY, Thiago; MACEDO, Elizabeth. Políticas do vivível: diferença, teoria e democracia por vir. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Anna Luiza; OLIVEIRA, Gustavo. **Os gêneros da escola e o (im) possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, p. 21-50, 2018.

SAARI, Antti. Topologies of desire: fantasies and their symptoms in educational policy futures. **European Educational Research Journal**, v. 21, n. 6. p. 883-899, 2022.

SANTOS, Dayvi; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de. Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 49-75, 2019.

SILVA, Jefferson Evânio da. **(Des/re)invenção do povo na educação brasileira: entre o poder pastoral e as fantasias republicanas**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Silas Veloso de Paula. **Ensino de sociologia em tempos de guerra à “ideologia de gênero”**: caminhos possíveis em meio aos novos campos minados na educação. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, Melanie Laura Mariano da Penha. **Neoconservadorismo e familismo nas políticas curriculares brasileiras**: a mobilização discursiva de infância, gênero e sexualidade nas disputas por hegemonia na educação. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Silas Veloso de Paula; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Projeto de vida, empreendedorismo e processos de subjetivação neoliberais na educação pernambucana. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 23, e16451384, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1139.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SIQUEIRA, Luiz Carlos Carvalho. **Constituição da educação de jovens e adultos como campo disciplinar no Brasil: disputas e articulações discursivas nos ENEJA**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SNIR, Itay. Education and articulation: Laclau and Mouffe's radical democracy in school. **Ethics and Education**, London, v. 12, n. 3, p. 351-363, 2017.

STAVRAKAKIS, Yannis. From hegemony to post-hegemony and back: estimate trajectories. **Res Publica – Revista de História de las Ideas Políticas**, Madrid, v. 25, n. 3, p. 409-418, 2022.

THOMASSEN, Lasse. Antagonism, hegemony and ideology after heterogeneity. **Journal of Political Ideologies**, London, v. 10, n. 3, p. 289-309, 2005.

TORRES, Thais Priscila de Souza. **Na precarização, o governar: discursos filantrópicos-neoliberais e diferença no currículo**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2025.

VOLTOLINI, Rinaldo. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001.

ZIZEK, Slavoj. **The plague of fantasies**. London: Verso, 2020.

Recebido em: 12/02/2026
Aprovado em: 30/04/2026

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 27 - Número 64 - Ano 2026
revistalinhas.faed@udesc.br