

E se a “Pátria Educadora” tivesse dado certo? currículo, democracia e os limites da universalização educacional

What If the “Pátria Educadora” had succeeded? curriculum, democracy, and the limits of educational universalization

“Patria Educadora” hubiera funcionado? currículo, democracia y los límites de la universalización educativa

Talita Vidal Pereira¹

Matheus Saldanha do A. Reis¹

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v31i71.2148>

Resumo: O artigo toma o slogan governamental “Pátria Educadora” como objeto de análise a partir de um exercício contrafactual: e se tal projeto tivesse alcançado suas metas declaradas? A partir dessa indagação, problematizam-se os modos pelos quais os discursos de democratização educacional têm sido articulados no campo das políticas públicas, especialmente no âmbito das políticas curriculares no Brasil. Com base em aportes pós-estruturais, especialmente em Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Jacques Derrida, a política educacional é compreendida como prática discursiva e como território de disputas pela fixação de sentidos de democracia e de qualidade da educação, sempre provisórios e contingentes. Argumenta-se que a promessa de universalização inscrita no enunciado “Pátria Educadora” opera como significante articulador de consensos precários, ao mesmo tempo em que encobre processos de normalização e diferenciação dos sujeitos escolares. Sustenta-se que, mesmo em um cenário hipotético de êxito do projeto, a ampliação formal do acesso à educação não se traduziria, necessariamente, em experiências democráticas substantivas. Ao tensionar categorias como currículo comum, justiça curricular, conhecimento escolar e democracia, o artigo sustenta que políticas curriculares orientadas por ideais universalistas tendem a operar menos como garantias de emancipação e mais como dispositivos de regulação, contribuindo para a problematização dos limites da democracia no campo curricular contemporâneo.

Palavras-chave: currículo; democracia; políticas curriculares.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

Abstract: The article takes the Brazilian governmental slogan “Pátria Educadora” as its object of analysis through a counterfactual exercise: what if such a project had achieved its declared goals? In this question, the article problematizes how discourses of educational democratization have been articulated within the field of public policy, particularly in curriculum policy in Brazil. Drawing on post-structural approaches, especially those of Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, and Jacques Derrida, educational policy is understood as a discursive practice and as a terrain of struggle over the fixation of meanings of democracy and educational quality, always provisional and contingent. It is argued that the promise of universalization embedded in the slogan “Pátria Educadora” operates as a signifier that articulates precarious consensuses while simultaneously obscuring processes of normalization and differentiation of school subjects. The article further contends that, even in a hypothetical scenario in which the project succeeded, the formal expansion of access to education would not necessarily translate into substantive democratic experiences. By placing under tension categories such as common curriculum, curricular justice, school knowledge, and democracy, the article argues that curriculum policies oriented by universalist ideals tend to function less as guarantees of emancipation and more as regulatory devices, thereby contributing to the problematization of the limits of democracy in the contemporary curricular field.

Keywords: curriculum; democracy; curriculum policies.

Resumen: El artículo toma el eslogan gubernamental “Pátria Educadora” como objeto de análisis a partir de un ejercicio contrafactual: ¿y si dicho proyecto hubiera alcanzado sus metas declaradas? A partir de esta indagación, se problematizan los modos en los que los discursos de democratización educativa han sido articulados en el campo de las políticas públicas, especialmente en el ámbito de las políticas curriculares en Brasil. Con base en aportes posestructurales, especialmente en Ernesto Laclau, Chantal Mouffe y Jacques Derrida, la política educativa se comprende como práctica discursiva y como territorio de disputas por la fijación de sentidos de democracia y de calidad de la educación, siempre provisionales y contingentes. Se argumenta que la promesa de universalización inscrita en el enunciado “Pátria Educadora” opera como significante articulador de consensos precarios, al mismo tiempo que encubre procesos de normalización y diferenciación de los sujetos escolares. Se sostiene que, incluso en un escenario hipotético de éxito del proyecto, la ampliación formal del acceso a la educación no se traduciría, necesariamente, en experiencias democráticas sustantivas. Al tensionar categorías como currículo común, justicia curricular, conocimiento escolar y democracia, el artículo sostiene que las políticas curriculares orientadas por ideales universalistas tienden a operar menos como garantías de emancipación y más como dispositivos de regulación, contribuyendo a la problematización de los límites de la democracia en el campo curricular contemporáneo.

Palabras clave: currículo; democracia; políticas curriculares.

1 INTRODUÇÃO

O slogan “Pátria Educadora” emergiu no cenário político brasileiro em 2015, no contexto do segundo mandato do governo progressista da ex-presidenta Dilma Rousseff, período marcado por intensas disputas políticas e institucionais. Conforme analisa Souza (2016, p. 23), tal governo foi interrompido um ano mais

tarde por um golpe articulado por setores da elite política, jurídica, legislativa, midiática e intelectual, o que incidiu diretamente sobre a continuidade e a materialização dos projetos anunciados, entre eles aquele que atribuía centralidade estratégica à educação como eixo estruturante do desenvolvimento nacional.

Em vez de enunciar um programa claramente delimitado, o slogan buscava operar como uma condensação discursiva capaz de conferir à educação um papel fundacional, fazendo dela o ponto de articulação entre cidadania, democracia e enfrentamento das desigualdades sociais. Mais do que orientar ações específicas, tratava-se de produzir um efeito de unidade simbólica, no qual qualidade, igualdade e responsabilidade estatal apareciam suturadas em uma narrativa de futuro. Nesse sentido, a “Pátria Educadora” funcionava menos como um projeto operacional e mais como um significante capaz de agregar expectativas, organizar adesões e estabilizar, ainda que provisoriamente, sentidos desejáveis para a educação no interior do debate público.

A emergência e a curta duração do slogan não podem, portanto, ser dissociadas do cenário de instabilidade hegemônica no qual se inscreveu, marcado por tentativas de recomposição discursiva e de construção de legitimidade política em meio ao acirramento dos antagonismos sociais (Laclau; Mouffe, 2015).

Ainda com a apropriação da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), argumentamos que o nome “Pátria Educadora” pode ser compreendido como um significante vazio (Laclau, 2013) que operou no interior de uma estratégia hegemônica ao articular uma cadeia de equivalências entre demandas heterogêneas, tais como a democratização do acesso à educação, a justiça social, a inclusão e o desenvolvimento nacional. No entanto, a articulação de uma cadeia de equivalência não esgotou os conteúdos particulares de demandas diferenciadas. Essa operação discursiva permitiu que o enunciado assumisse uma pretensão de universalidade, funcionando como ponto nodal (Laclau; Mouffe, 2015), capaz de suturar provisoriamente um campo marcado por profundos antagonismos. Ao mesmo tempo, conforme sugere Laclau (2013), tal universalização é sempre contingente e precária, o que ajuda a compreender os deslocamentos em que os problemas educacionais vão sendo esvaziados de sua dimensão política para serem significados como problemas técnicos ou pedagógicos (Macedo, 2000), deslocados para o plano da gestão, do currículo e da responsabilização individual dos sujeitos escolares.

Assim, o slogan não apenas condensou expectativas e produziu consensos provisórios, mas delimitou os termos do dizível no debate educacional, estabelecendo fronteiras discursivas que neutralizaram, ainda que momentaneamente, a crítica às pretensões universalistas de discursos que articulavam qualidade da educação e democracia.

Macedo (2000, p. 3) afirma que se trata de uma metáfora de igualdade democrática, que “[...] se operacionaliza em três ações — a formação do cidadão, a igualdade de tratamento na escola e a igualdade de acesso à educação —, derivadas dos ideais da Revolução Francesa”. Em outro texto, Macedo (2015) faz referência a Scott (2005, 2007 *apud* Macedo, 2015) para afirmar que se trata de uma noção de universalidade que abstrai o indivíduo de seus pertencimentos concretos (raça, gênero, religião, classe social) para torná-lo igual perante a lei e, assim, intercambiável na representação política, afirmação corroborada por Drumond (2022), que, investigando as políticas nacionais para a educação infantil, conclui que a universalização que elas propõem tende a produzir a exclusão da diversidade e o silenciamento das diferenças, ameaçando os direitos das crianças.

A apropriação de operadores da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) permite afirmar que a articulação entre educação e democracia, longe de operar como associação imediata ou natural, é construída discursivamente no interior do projeto da “Pátria Educadora” por meio de um trabalho ativo de significação. O slogan atua como operador com pretensões hegemônicas que conecta, em uma mesma cadeia de equivalências, termos como ampliação, garantia de acesso, qualidade da educação, desenvolvimento nacional, cidadania e justiça social. Ao condensar essas demandas heterogêneas sob um enunciado aparentemente consensual, o projeto produz a educação como lugar privilegiado de realização da democracia, atribuindo-lhe a capacidade de resolver desigualdades históricas e de garantir a coesão social. Nesse processo, educação e democracia passam a se significar mutuamente não como categorias autônomas, mas como elementos articulados em uma formação discursiva que se apresenta como inevitável e desejável.

É precisamente essa articulação que permite a estabilização provisória de sentidos de democracia educacional como se fossem universais, como se não fossem intensamente e contingencialmente disputados. Ao associar a qualidade da educação ao acesso a uma “escolarização plena” como garantia de consolidação

democrática, o discurso da “Pátria Educadora” constrói uma cadeia de equivalências que tende a silenciar os antagonismos constitutivos do social. Tal silenciamento não elimina o conflito, mas o desloca para fora do campo do político, convertendo disputas sobre currículo, conhecimento e justiça educacional em questões técnicas de gestão e de desempenho. Como argumenta Lopes (2012), esses sentidos comuns, como no caso da democracia educacional, embora se apresentem como naturais e consensuais, são sempre contingentes, historicamente situados e atravessados por relações de poder, o que evidencia o caráter profundamente político da articulação promovida pelo projeto.

É com base nessa compreensão que o presente artigo assume uma perspectiva desconstrutiva, com Jacques Derrida (2005), para desenvolver um exercício contrafactual: e se a “Pátria Educadora” tivesse, efetivamente, dado certo? A perspectiva desconstrutiva é inspirada no convite de Derrida (2005, 2014) para indagarmos sempre sobre as outras possibilidades produzidas se as opções fossem outras; dessa forma, o exercício contrafactual é mobilizado não como hipótese normativa, mas como estratégia analítica para explicitar os limites do próprio projeto hegemônico que sustenta a promessa de democratização educacional. Ao suspender a constatação empírica do fracasso ou da incompletude do projeto, é possível interrogar que tipo de democracia se hegemoniza quando a educação é apresentada como solução consensual para desigualdades historicamente produzidas.

É justamente a partir dessa suspensão analítica que a pergunta sobre o “dar certo” adquire centralidade. Interrogar se a “Pátria Educadora” teria sido bem-sucedida não implica, portanto, estabelecer um juízo retrospectivo de eficácia nem projetar um cenário ideal em que qualquer política pudesse se realizar. Trata-se, antes, de problematizar os próprios critérios a partir dos quais o êxito de uma política é definido e reconhecido como tal. Em outras palavras, o exercício feito ao longo deste artigo pretende deslocar o foco da análise dos resultados empíricos para as condições discursivas que tornam determinados resultados inteligíveis como sinais de fracasso ou de sucesso.

De uma perspectiva discursiva de investigação, as políticas educacionais — dentre elas as curriculares — são assumidas como práticas discursivas nas quais as fronteiras entre inclusão e exclusão são continuamente produzidas e renegociadas. Argumentamos que, mesmo em um cenário hipotético de êxito, a estabilização

hegemônica do discurso acerca da possibilidade e da desejabilidade de uma universalização tende a produzir formas de inclusão seletiva, evidenciando os limites políticos de um projeto de democracia comum que orienta diferentes — e, por vezes, antagônicos — projetos educacionais contemporâneos.

O objetivo central do texto é tensionar significações de democracia como projeto consensual e linear que aponta para um horizonte aparentemente incontestável. Defendemos que projetos desse tipo se sustentam em fundamentos teóricos frágeis e, politicamente, não podem garantir uma educação melhor, de maior qualidade e efetivamente mais democrática. Por sua vez, projetos universalistas que reduzem a democracia educacional à ampliação formal do acesso e à normalização curricular esvaziam disputas fundamentais sobre conhecimento, participação e justiça curricular, restringindo as possibilidades de imaginar e construir outras formas de organização educativa que enfrentem, de modo mais radical (Mouffe, 1996), as desigualdades produzidas no interior do próprio sistema escolar.

No primeiro momento, o artigo discute as relações entre currículo, democracia e hegemonia, assumindo a política curricular como prática discursiva e mobilizando as contribuições da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) para compreender como sentidos de comum são produzidos e estabilizados nos processos de produção curricular. Em seguida, o texto desloca o foco para o exercício contrafactual propriamente dito, interrogando sobre os efeitos excludentes da política em um cenário hipotético de êxito em que a universalização se realizou de forma efetiva. A partir desse ponto, discute-se a oposição entre democracia para todos e democracia para poucos, evidenciando a distância entre a universalização aparente e a diferenciação real de oportunidades educacionais.

Por fim, são retomados os limites de projetos educacionais baseados em promessas universais e são apontadas implicações para o debate curricular contemporâneo, com vistas a deslocar o discurso da democracia comum como horizonte incontestável da educação.

2 LENDO A “PÁTRIA EDUCADORA” COMO DISCURSO CURRICULAR

Nunca tivemos sistema nacional de ensino. A educação pública no Brasil tem sido simultaneamente desorganizada e uniforme: uniforme no conformismo com a mediocridade (Brasil, 2015, p. 6).

O documento *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional* (Brasil, 2015) se apresenta como uma proposta de projeto nacional de caráter fundacional, formulada sob o signo da democracia e orientada para o desenvolvimento da qualificação do ensino básico no Brasil. Desde sua abertura, o texto afirma que o país teria supostamente superado a etapa da ampliação do acesso à escolarização, deslocando o eixo do debate educacional para a busca pela “qualidade do ensino” (Brasil, 2015, p. 3).

A articulação de um discurso em defesa de uma educação de qualidade, comprometida com a justiça social e a democracia, tem sido uma marca constante nas políticas curriculares no Brasil e em outros países. Uma noção de qualidade que é frequentemente associada à eficácia das escolas em garantir que os alunos aprendam os conteúdos curriculares previamente definidos, o que, segundo Lopes (2012), favorece a hegemonização de uma única e restrita significação, tanto de qualidade quanto de currículo. (Lopes, 2012). Por sua vez, em estudo recente, Pereira (2025) investiga como essa qualidade da educação favorece e é favorecida por discursos universalistas articulados com base na possibilidade de um projeto comum para todos, passível de concretização por meio de um currículo comum a todos os sujeitos, tornando-os, de fato, sujeitos de direitos.

Concordamos com Lopes (2012) quando a autora afirma que a noção de qualidade é discursivamente produzida, sempre contestada e dependente dos projetos de sociedade em disputa. Nos termos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), entendemos que, nesses projetos, o significante “democracia” opera como um significante vazio. Dessa forma, progressivamente esvaziado de sua dimensão conflitiva e agonística, o termo é mobilizado como ponto de condensação simbólica, capaz de articular demandas heterogêneas, como desempenho, eficiência, responsabilização e mensurabilidade dos resultados, sob a aparência de um consenso necessário e universalizável.

Tal operação não elimina o conflito, mas o desloca para fora do espaço do político, convertendo disputas substantivas sobre educação, currículo e justiça social em questões técnicas de gestão e regulação em que a educação é posicionada como ponto nodal de uma estratégia mais ampla de desenvolvimento nacional e a qualidade do ensino é articulada como um significante capaz de condensar demandas heterogêneas eticamente irretocáveis, como a redução das desigualdades, inovação, produtividade, mobilidade social e consolidação

democrática, em uma cadeia de equivalências que apresenta a educação como solução consensual para problemas historicamente complexos – e ainda projeta nela a solução de problemas do porvir.

Assim, a promessa de possibilidade e de desejabilidade de construção de identidade nacional comum, viabilizada nos processos de escolarização por meio da apropriação de conhecimentos específicos, funciona como operação discursiva que busca suturar antagonismos sociais, deslocando conflitos políticos para o campo pedagógico. Para viabilizar essa articulação, é delineado um conjunto de diretrizes apresentadas como caminhos necessários e decisivos para a transformação da sociedade brasileira por meio da educação. A defesa da construção de um ideário nacional aparece como uma tentativa explícita de promover uma estabilização hegemônica, articulando diferentes atores, demandas e expectativas em torno de um horizonte comum. A convergência de sentidos, apresentada como condição de eficácia das políticas educacionais, opera como mecanismo que busca costurar o campo do político (Mouffe, 2015), reduzindo a visibilidade dos antagonismos que atravessam a educação brasileira.

Do ponto de vista democrático, essa tentativa de fechamento produz um efeito ambíguo: embora se apresente como estratégia de universalização e de garantia da qualidade educacional, ela tende a deslocar e neutralizar os conflitos constitutivos dos campos educacional e curricular, reinscrevendo-os fora do espaço do dissenso político. Nesse sentido, argumentamos que a promessa de um consenso educacional nacional não corresponde à superação do antagonismo, mas a um movimento de despolitização, por meio do qual são produzidas tentativas de apagar as contingências e ocultar fronteiras, hierarquias e exclusões que seguem sendo disputadas em torno do que vem a ser qualidade, currículo, conhecimento escolar e democracia.

É nesse esforço de estabilização hegemônica e de produção de convergência de sentidos que se inscreve, no plano pedagógico, a proposta de “[...] uma nova maneira de ensinar e de aprender” (Brasil, 2015, p. 5), formulada em oposição ao enciclopedismo moderno. Longe de representar uma ruptura com a normatividade curricular, tal deslocamento pode ser compreendido como uma rearticulação discursiva do currículo, por meio da qual se redefine o que passa a contar como conhecimento escolar legítimo.

Ao transferir a centralidade da acumulação de conteúdos para o desenvolvimento de capacitações analíticas, o documento não suspende o gesto de seleção

e hierarquização do saber, mas o reinscreve a partir de novos critérios de validade. Nesse movimento, o currículo é reafirmado como instrumento privilegiado de produção de identidades fixas, no qual determinados tipos de conhecimento e formas de ensinar e aprender são hegemônicos em detrimento de outros. Desse modo, mesmo afirmando que a fixação plena de sentidos é uma impossibilidade e que a produção de sentidos permanece incessante, a hegemonização provisória desses sentidos opera como mecanismo de sutura que procura estabilizar, ainda que de modo sempre contingente, os significados da qualidade, da aprendizagem e da formação democrática.

Nesse movimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume um papel central no projeto, como dispositivo de estabilização discursiva (Pereira, 2025). Ainda em intenso debate à época da elaboração do documento, a BNCC é mobilizada como instrumento capaz de organizar, em escala nacional, os conhecimentos e as aprendizagens considerados necessários a todos. Ao funcionar como referência comum, a BNCC atua como tecnologia de universalização de uma particularidade, definindo previamente os contornos do conhecimento escolar legítimo e operando como mecanismo que visa à fixação de significantes em disputa no campo educacional e curricular.

Embora reconheça e busque promover a organização da diversidade da sociedade brasileira e superar o enciclopedismo ao reafirmar dispositivos normativos que delimitam os chamados “conhecimentos poderosos” (Young, 2014), fica evidenciada a tensão constitutiva do projeto. Paralelamente, os mecanismos de controle e regulação são intensificados por meio de estratégias de monitoramento do desempenho educacional. A avaliação contínua das redes e escolas, inclusive por meio de intervenções federativas inspiradas no Sistema Único de Saúde (Brasil, 2015, p. 7), integra uma racionalidade governamental que associa qualidade educacional à produção de evidências mensuráveis. Avaliações de larga escala, como a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), passam a funcionar como instâncias privilegiadas de produção de verdade, delimitando o que conta como aprendizagem válida e sucesso escolar.

Pereira e Bibiani (2022) afirmam que a produção e a circulação de sentidos em que as avaliações externas são significadas como instrumentos privilegiados de garantia de uma “educação de qualidade” e produzem efeitos que ultrapassam o plano técnico da mensuração do desempenho escolar. Como destacam Cunha e

Pereira (2020), a supervalorização da avaliação externa tende a intensificar práticas punitivas nos espaços-tempos de ensino e aprendizagem, deslocando o eixo do trabalho pedagógico para a conformidade com padrões previamente definidos.

Sob uma leitura discursiva, em mais uma oportunidade, tais desdobramentos políticos podem ser compreendidos como parte de um processo de tentativa de estabilização hegemônica no qual determinados sentidos de qualidade, aprendizagem e sucesso escolar se universalizam em detrimento de outros. Conforme apontam Ortigão e Pereira (2016), a expansão desses dispositivos avaliativos contribui para a homogeneização curricular e para a circulação de sentidos excluídos de avaliação, operando com base em critérios que se apresentam como neutros e universais, mas que, na prática, funcionam como fronteiras discursivas entre o que pode e o que não pode ser reconhecido como aprendizagem legítima.

Essa racionalidade avaliativa se articula ainda à construção de uma noção comum de cidadania, referência que se constrói com base na necessidade de uma cultura comum que precisa ser partilhada por todos os sujeitos. Cabe destacar que o significante “cidadania” também está sendo disputado na cadeia de equivalência. Ora dando destaque ao caráter público, ora assumida como bem privado, a noção de cidadania desliza entre diferentes narrativas: 1) a dimensão nacional, em que, em nome de princípios democráticos, a escola é significada como “[...] lócus em que as diferenças serão domesticadas em nome de princípios democráticos que definem a cidadania” (Macedo, 2008, p. 104); 2) a dimensão econômica, “[...] em que a cidadania não está associada apenas às relações de trabalho, mas se amplia para as relações de consumo e o exercício da cidadania. É associada ao exercício do direito de consumir” (Macedo, 2008, p. 110); e 3) dimensão de justiça e equidade social, em que o domínio dos conteúdos escolares passa a ser significado como “condição para participação cidadã na vida social” (Macedo, 2008, p. 105). Com diferentes perspectivas nas narrativas que disputam a significação de cidadania, o desenvolvimento pessoal e o exercício da vida democrática são progressivamente associados à aquisição de um repertório específico de conhecimentos considerados fundamentais para o êxito nas avaliações educacionais.

Em diálogo direto com Laclau (2013), tal operação pode ser compreendida como a tentativa de hegemonizar a cidadania enquanto significante vazio, por meio da fixação de conteúdos e competências particulares que passam a se apresentar como expressão do interesse geral. Nesse processo, a cidadania, assim como a

própria noção de emancipação, é deslocada de um campo de pretensões plurais, situadas e potencialmente conflitivas para ser reinscrita como um projeto coletivo unificado, orientado por um horizonte comum previamente definido.

Ao ser convertida em meta compartilhada e normativamente delimitada, a cidadania perde seu caráter aberto e contestável e passa a funcionar como parâmetro de adesão a um modelo legitimado de formação, no interior do qual o antagonismo constitutivo da democracia é deslocado e neutralizado. A diferença deixa, assim, de ser reconhecida como dimensão política legítima e passa a figurar como falta a ser corrigida, subordinando a pluralidade de modos de ser cidadão e de se relacionar com o conhecimento, a escola e a vida pública a uma gramática comum que se apresenta como universal, mas que opera por meio da exclusão simbólica daqueles sujeitos, saberes e experiências que não se alinham aos contornos hegemônicos desse projeto de mundo comum.

A defesa de uma formação comum para a cidadania assim compreendida se revela um gesto potencialmente violento não por sua intenção declarada de inclusão, mas por seu esforço de suprimir as disputas e antagonismos em nome de um patamar comum de aprendizagens. Ao definir previamente o que deve ser aprendido, avaliado e reconhecido como expressão legítima da cidadania, esse projeto tende a beneficiar aqueles cujas experiências, saberes e trajetórias já se encontram alinhados à ordem hegemônica, enquanto reinscreve a diferença como desvio, déficit ou inadequação (Brasil, 2018).

Essa lógica de fechamento não se esgota na definição dos conhecimentos e competências destinados aos estudantes; ela se prolonga em uma racionalidade avaliativa que estrutura o próprio funcionamento do sistema educacional. A avaliação deixa de operar apenas como instrumento de mensuração de resultados e passa a constituir um dispositivo central de regulação, orientando intervenções, correções e redefinições institucionais.

Nesse complicado movimento, a produção de evidências mensuráveis se converte em critério privilegiado de qualidade, operando como tecnologia de controle que atravessa redes, escolas e sujeitos, ao mesmo tempo em que desloca para o plano técnico questões profundamente políticas relativas à educação, à democracia e à justiça curricular.

É nesse contexto que o documento atribui centralidade à transformação da situação, da formação e da composição de diretores e professores, reconhecendo-

-os como agentes decisivos para a qualificação do ensino público (Brasil, 2015). O redesenho proposto da carreira docente, ancorado na criação de uma carreira nacional, na instituição de uma Prova Nacional Docente e na vinculação entre progressão profissional, avaliação de desempenho e adesão a protocolos curriculares definidos em escala nacional, explicita que a qualidade educacional opera como princípio ordenador de uma governamentalidade (Foucault, 2008) focada na gestão da vida e da economia com base em uma racionalidade que articula avaliação, intervenção e controle profissional. Professores e gestores se tornam, simultaneamente, objetos e operadores dessa racionalidade, sendo interpelados a alinhar suas práticas aos critérios hegemônicos de desempenho e às formas consideradas hegemonicamente legítimas de ensinar, aprender e gerir a escola.

Sob a perspectiva laclauiana, interpretamos que tais dispositivos avaliativos participam ativamente da construção de fronteiras discursivas entre inclusão e exclusão. Ao traduzir experiências educativas heterogêneas em métricas comparáveis, contribuem para a naturalização de hierarquias escolares e para a consolidação de uma democracia educacional que se apresenta como universal, mas que opera por meio da constante tentativa de apagamento das diferenças. Mesmo quando o documento reconhece os limites desses instrumentos, sua centralidade reforça uma lógica de responsabilização e de performatividade (Ball, 2004) que estreita os sentidos de qualidade educacional.

Lida com base nas lentes da Teoria do Discurso, a Pátria Educadora pode ser compreendida como uma articulação hegemônica que busca fixar sentidos específicos de democracia, qualidade e justiça educacional. A promessa de democratização funciona como significantes articulador de consensos, ao mesmo tempo em que delimita os contornos do dizível e do pensável no campo do currículo. Ainda que apresentada como projeto universal e inclusivo, essa democracia educacional permanece atravessada por antagonismos que não são eliminados, mas reconfigurados, revelando os limites políticos de um modelo de educação que se constrói sob o signo do comum, mas se materializa por meio de processos persistentes de exclusão e hierarquização.

3 MESMO “DANDO CERTO”, CERTO PARA QUEM?

Interrogar se a “Pátria Educadora” teria “dado certo” exige, antes de tudo, suspender qualquer compreensão imediata ou substantiva do que significaria o

êxito de um projeto educacional dessa natureza. Do ponto de vista pós-estrutural e pós-fundacional, não há critérios neutros, universais ou previamente dados capazes de definir o sucesso de uma política pública, uma vez que tais critérios são, por si só, produtos de disputas discursivas e de articulações hegemônicas contingentes.

Assim, perguntar se a “Pátria Educadora” deu certo não implica avaliar a eficácia de suas medidas com base em indicadores empíricos isolados, mas problematizar os regimes de verdade que tornam determinados resultados inteligíveis como sinais de sucesso e outros como resultado de um incontornável fracasso.

Nos termos da leitura discursiva apresentada ao longo deste texto, a noção de “dar certo” deve ser compreendida como efeito de uma operação hegemônica que busca estabilizar sentidos específicos de qualidade, democracia e justiça educacional. Todo projeto que se apresenta como universal carrega, necessariamente, uma particularidade que se universaliza, operando por meio da exclusão constitutiva de outras possibilidades de significação.

Não se trata, portanto, de afirmar que tais projetos falham por não alcançarem plenamente seus objetivos declarados, mas de reconhecer que a própria pretensão de um êxito universal é ontologicamente impossível. A universalidade, longe de constituir um horizonte plenamente realizável, permanece sempre precária, incompleta e estruturalmente instável, atravessada por antagonismos e diferenças que não podem ser definitivamente eliminados (Mouffe, 1996).

Nessa perspectiva, o exercício contrafactual proposto neste artigo não busca imaginar uma versão ideal da “Pátria Educadora” plenamente realizada, mas tensionar os efeitos políticos de sua eventual realização, o que implica reconhecer que, mesmo que todas as metas declaradas do projeto fossem alcançadas, mesmo que os indicadores de desempenho melhorassem e que o acesso formal fosse ampliado, permaneceria a questão central que orienta esta seção: que tipo de “comum” estaria sendo produzido e a partir de quais posições sociais, culturais e epistemológicas ele se constituiria como tal? A pergunta desloca o foco do êxito técnico para os efeitos hegemônicos do sucesso, evidenciando que “dar certo” para alguns pode significar, simultaneamente, a intensificação de processos de exclusão, normalização e silenciamento para outros.

Retomamos, assim, que esse exercício desconstrutivo não opera como gesto normativo nem como ensaio de aperfeiçoamento técnico de uma política

pública, mas como estratégia analítica para evidenciar os limites ético-políticos da própria ideia de comum que a sustenta. Ao problematizar o “dar certo” como categoria política e não como evidência empírica, sustentamos que não há projeto educacional universal capaz de beneficiar a todos de maneira unânime. O que se apresenta como comum é sempre o resultado de uma disputa na qual determinados saberes, experiências e modos de ser são elevados à condição de referência universal, enquanto outros são marginalizados ou desqualificados.

Deslocando a clássica pergunta tecnicista do “funcionou ou não funcionou?” para “o que se torna possível e o que se torna impossível quando esse projeto funciona?”, é ainda mais visível que o comum produzido não é um espaço neutro, mas o efeito de uma articulação hegemônica que institui fronteiras, promove a definição imutável de pertencas legítimas e hierarquiza modos de vida, conhecimentos e existências. O comum, longe de coincidir com a promessa falaciosa de inclusão generalizada, constitui-se como um regime de visibilidade e inteligibilidade que só se mantém à custa da busca pela exclusão constitutiva daquilo que não pode ou não consegue se inscrever em seus imutáveis contornos normativos.

É precisamente nesse ponto que se evidenciam as potencialidades violentas da ideia de algo comum a todos no campo da política. Ao se apresentar como horizonte universal desejável, o comum tende a operar como instância de normalização, exigindo dos sujeitos a adesão a uma gramática (Derrida, 2008) previamente definida de cidadania, qualidade e democracia. Tal exigência não se expressa necessariamente por meio de coerções explícitas, mas pela produção de um campo moral no qual certas formas de ser, aprender e existir passam a ser reconhecidas como legítimas, enquanto outras são traduzidas como déficit, desvio ou insuficiência. Como argumentado ao longo desta escrita, trata-se de uma violência que não se reduz à exclusão material, mas incide sobre o próprio direito de aparecer como diferença política, deslocando o conflito do registro do antagonismo para o da correção, da gestão e da plena adequação a *uma* verdade.

Assim, mesmo quando supostamente “dá certo”, o projeto da “Pátria Educadora” reafirma, com ainda mais força, os limites de qualquer promessa de democracia educacional formulada sob um pretexto universal. Mais do que isso: é precisamente no cenário hipotético de seu pleno êxito, quando tudo funciona como previsto, metas são cumpridas, indicadores melhoram e o comum parece finalmente estabilizado, que seus efeitos políticos mais problemáticos se tornam

visíveis. O que se apresenta como realização da democracia se revela, nesse momento, como sua contenção, pois, ao tentar fixar o comum como fundamento compartilhado, o projeto não expande o campo de oportunidades mais democráticas, mas reduz sua indeterminação constitutiva e neutraliza as disputas que lhe dão sentido. Como argumenta Mouffe (1996), toda democracia que busca eliminar o conflito em nome da unidade acaba por se converter em seu oposto, produzindo um arranjo consensual que esvazia a pluralidade e transforma a diferença em algo a ser administrado, corrigido ou silenciado.

Nesse registro, o “dar certo” deixa de funcionar como evidência de sucesso e passa a operar como sintoma. Se o projeto dá certo demais, se seus dispositivos se consolidam sem ruídos e se o comum se apresenta como natural, transparente e indiscutível, é porque, nesse cenário hipotético (e, sinceramente, impossível), os antagonismos foram pontualmente deslocados para fora do campo político. Aquilo que poderia aparecer como conflito passa a ser nomeado como falha individual, déficit pedagógico ou inadequação cultural. O êxito, longe de sinalizar democratização, denuncia a eficácia de uma operação hegemônica que transforma disputas políticas em problemas técnicos. O projeto “funciona” justamente porque consegue produzir um comum normativamente fechado, que exige dos sujeitos a adesão a um conjunto previamente definido de verdades sobre cidadania, conhecimento, qualidade e a própria democracia.

Os limites aqui expostos não recusam a importância dos vínculos coletivos nem a necessidade de algum tipo de comum. O que se problematiza é a fantasia de um comum plenamente reconciliado, transparente e universalizável. Em diálogo com Derrida (1991, 2006), sustenta-se que toda pretensão de fechamento normativo carrega uma violência originária, pois só pode se sustentar mediante a antecipação do outro e a domesticação da alteridade. A hospitalidade, compreendida por Derrida (2003) como abertura incondicional ao que chega, expõe o limite ético de projetos educacionais que buscam definir previamente quem pertence ao comum, sob quais condições e a partir de quais critérios de reconhecimento.

O comum que se pretende estabilizar exige regimes de inteligibilidade que, ao mesmo tempo que incluem, excluem; ao mesmo tempo que acolhem, normalizam. A promessa de uma formação comum para todos se revela, assim, incompatível com uma ética da alteridade radical, pois só pode operar traduzindo o outro para os termos de uma mesmidade previamente legitimada. A impossibilidade

de fechamento ético, longe de constituir uma falha a ser corrigida, é justamente a condição de possibilidade de uma democracia *por vir* (Derrida, 2012), sempre inacabada, sempre atravessada pela irrupção do imprevisível.

Dito de forma direta: se a “Pátria Educadora” “dá certo”, é exatamente aí que tudo começa a dar errado do ponto de vista democrático. O possível êxito de projetos normativos e realistas de mundo não encerra a questão da democracia; ao contrário, eles a tornam ainda mais urgente, pois, se o comum se consolida, se o consenso se estabiliza e se as diferenças são convertidas em desvios a serem corrigidos, torna-se inevitável perguntar: quem, afinal, é incluído nesse comum? Quem se beneficia dessa democracia que “dá certo”? É a partir dessa inquietação que se abre a última seção deste trabalho, dedicada a enfrentar a pergunta que o próprio êxito do projeto torna incontornável: estamos diante de um projeto democrático para *todos* ou, mais uma vez, de uma democracia para *poucos*?

4 DEMOCRACIA PARA TODOS OU DEMOCRACIA PARA POUCOS?

Se a democracia não pode mais ser pensada como um horizonte de fechamento, tampouco pode ser assumida como um princípio já dado. Recolocá-la em seu lugar próprio talvez implique reconhecê-la como aquilo que nunca se estabiliza e que só se sustenta como promessa instável, sempre adiada e atravessada por disputas. Como sugere Derrida (2007), a democracia que importa é aquela que permanece *à venir*, não porque esteja por vir em algum futuro reconciliado, mas porque nunca se apresenta como presença plena, nunca se completa, nunca se resolve. É justamente essa incompletude que a mantém viva e, ao mesmo tempo, profundamente incômoda.

Nesse sentido, a pergunta que atravessa este artigo – democracia para todos ou democracia para poucos? – não se resolve por uma escolha binária, mas se reinscreve como uma tensão constitutiva. Toda articulação democrática, ao mesmo tempo que afirma a inclusão, produz fronteiras; ao mesmo tempo que convoca o “todos”, delimita quem pode falar em nome desse universal. Como argumentam Laclau e Mouffe (2015), não há universal sem exclusão, não há consenso que não seja precário, contingente e atravessado por relações de poder. Em mais uma oportunidade, reforçamos que a democracia, longe de ser um regime de harmonia, é um campo de antagonismos continuamente reconfigurados.

Lida a partir dessa chave desconstrutiva, a “Pátria Educadora” pode ser compreendida como a expressão de uma fantasia política que, ao pretender organizar o social com base em um ideal de unidade — seja ela nacional, pedagógica ou moral —, acaba por silenciar o conflito em nome de uma suposta coesão. O problema aqui não é apenas quem ficou de fora, mas o próprio gesto de imaginar que seria possível uma educação capaz de produzir consenso, pertencimento e identidade sem restos, ou melhor, sem *defeitos*. É nesse ponto que a democracia se converte, paradoxalmente, em um dispositivo de gestão da diferença, e não em sua radicalização (Mouffe, 2000).

O diálogo com o campo discursivo permite deslocar esse impasse, pois, se não há fundamento último que sustente o social, então toda ordem é provisória e toda política é, necessariamente, uma prática de articulação contingente. A democracia, nessa perspectiva, não se mede pelo grau de consenso alcançado, mas pela capacidade de manter abertas as condições do dissenso. Como insiste Mouffe (2006), uma democracia radical e plural não busca eliminar o antagonismo, mas transformá-lo em um *modelo agonístico*, uma relação na qual os adversários reconhecem a legitimidade do conflito e disputam hegemonias sem pretender apagar o outro.

Pensar uma democracia radical no campo educacional implica, portanto, abandonar a fantasia de uma escola reconciliadora, neutra ou universalmente inclusiva. Implica reconhecer que o currículo é sempre uma prática política, atravessada por exclusões, hierarquizações e disputas de sentido. Mais do que perguntar quem a educação inclui, talvez seja necessário perguntar *como* ela produz seus “todos” e quais diferenças são tornadas inaudíveis nesse processo.

É nesse registro teórico que se inscreve o gesto final deste texto, que não se encerra com uma resposta, mas com um convite. Um convite a imaginar a democracia não como um projeto a ser finalmente realizado, mas como uma prática permanentemente em disputa; não como um bem comum dado, mas como um campo de luta no qual nada está garantido. Uma democracia que aceita sua própria fragilidade, que se recusa a fechar seus significados e que aposta, justamente por isso, em uma radicalidade possível. Não uma democracia para todos ou para poucos, mas uma democracia que se constrói e se desconstrói continuamente, na tensão incessante entre ambos.

5 ADIAMENTOS FINAIS

Interrogar os limites das políticas curriculares e de projetos educacionais como a “Pátria Educadora”, ancorados em promessas universais, não implica apenas reconhecer seus fracassos históricos ou insuficiências políticas, mas, sobretudo, problematizar o próprio gesto que sustenta tais promessas. Ao longo deste artigo, buscou-se tensionar a ideia de uma democracia comum apresentada como horizonte incontestável da educação, evidenciando como sua universalização discursiva convive, de modo persistente, com processos de diferenciação, exclusão e hierarquização que atravessam o campo curricular. Não se trata, portanto, de negar a democracia como valor importante da nossa vida política, mas de deslocá-la do lugar de fundamento estável para reinscrevê-la no terreno contingente das disputas que a constituem.

Nessa perspectiva, compreendemos que a educação deixa de ser pensada como via privilegiada para a realização de um ideal democrático previamente definido e passa a ser compreendida como espaço de articulação política, no qual diferentes projetos de sociedade, de sujeito e de conhecimento se confrontam. As promessas universais que sustentam muitos discursos educacionais se mostram, assim, menos como garantias de inclusão do que como tentativas de fechamento do social, na medida em que buscam estabilizar sentidos, identidades e pertencimentos em um campo marcado pela impossibilidade de totalização.

As implicações desse deslocamento para o debate curricular contemporâneo são significativas. Reconhecer a ausência de um fundamento último não conduz ao total relativismo ou à paralisia, mas à assunção da responsabilidade política inerente a toda prática curricular. O currículo, longe de ser um instrumento neutro de distribuição do comum, emerge como arena de disputas hegemônicas, atravessada por antagonismos que não podem (nem devem) ser definitivamente resolvidos. É nesse ponto que a democracia, pensada a partir de uma perspectiva pós-estrutural e pós-fundacional, deixa de operar como promessa de consenso e passa a se afirmar como prática agonística, sempre provisória, sempre exposta à contestação.

Este texto não se encerra, portanto, com uma resposta conclusiva, mas com um adiamento deliberado. Um adiamento que recusa a tentativa de fechar o debate em torno da democracia educacional e aposta na abertura contínua de

seus sentidos. Ao deslocar a democracia do lugar de horizonte incontestável da educação, propõe-se mantê-la como problema, como disputa e como promessa instável. A democracia não é colocada como aquilo que a educação deve finalmente realizar, mas aquilo que a convoca, incessantemente, a se repensar.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performativities and Fabrications in the Educational Economy: towards the performative society. In: BALL, Stephen J. (ed.). *The routledge falmer reader in Sociology of Education*. Londres: Routledge Falmer, 2004. p. 143-155.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base*. Versão final. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Pátria Educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; PEREIRA, Talita Vidal. Uma avaliação justa é possível? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE) [Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas], 20., 2020, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANDIPE, 2020.

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

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. *Cerrados*, Brasília, v. 21, n. 33, 2012.

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

DERRIDA, Jacques. Penser ce qui vient. In: MAJOR, René (Ed.). *Derrida pour le temps à venir*. Paris: Stock, 2007.

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

DERRIDA, Jacques. Notas de desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (Org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 2005. p. 151-170.

DERRIDA, Jacques. *A Universidade sem Condição*. São Paulo: Liberdade, 2003.

DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papius, 1991.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. *Da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

DRUMOND, Viviane. Políticas curriculares de Educação Infantil: é possível falar de diferenças? *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 27, n. 61, p. 349-368, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v27i61.1635>

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

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

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, Fabiana da Silva *et al.* (Org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, Alice Casimiro; LEITE, Carlinda (Org.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008. p. 89-114.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? *Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 7-19, jan./jul. 2000. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 jan. 2026.

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

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 25, p. 165-175, 2006.

MOUFFE, Chantal. *The democratic paradox*. London; New York: Verso, 2000.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; PEREIRA, Talita Vidal. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do Estado do Rio de Janeiro. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 47, n. 1, p. 157-174, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.192>

PEREIRA, Talita Vidal; BIBIANI, Anna Clara Rodrigues Sondahl. BNCC e avaliações em larga escala: enunciados em discursos midiáticos. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 27, n. 60, p. 197-214, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i60.154>

PEREIRA, Talita Vidal. O “outro” tem lugar no currículo? *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 16, n. 45, p. 69-86, 2025. DOI: <https://doi.org/10.61389/inter.v16i45.8715>

SOUZA, Jessé. *A radiografia do golpe*: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142851>

Sobre os autores:

Talita Vidal Pereira: Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora titular da UERJ, lotada na Faculdade de Educação, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ); bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Cientista do Nosso Estado da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Procientista UERJ, líder do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo & Avaliação (CONCAVA) credenciado no Diretório do CNPq. Integrante de grupos de pesquisa na área de currículo e participante de redes acadêmicas nacionais e latino-americanas, com atuação em currículo, políticas curriculares, avaliação da aprendizagem, cultura, conhecimento e formação docente. **E-mail:** p.talitavidal@gmail.com, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-1442-0124>

Matheus Saldanha do A. Reis: Pós-doutorando Nota 10 Faperj, doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Licenciado em História pela UNIRIO. Professor substituto no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da UERJ e vice-coordenador do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Avaliação (CONCAVA); pesquisador nas áreas de currículo e história da educação, com foco em estudos sobre democracia. **E-mail:** matheussaldanhareis@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5971-429X>

Recebido em: 06/02/2026

Aprovado em: 01/04/2026