

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



PUCPRESS

Desejo, fantasia e currículo: das signifiXações à concertinidade

Desire, fantasy and curriculum: from signifiXations to concertinity

Desejo, fantasía y currículo: de las signifiXaciones a la concertinidad

Diogo Barros Bogéa ^[a] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, Departamento de Estudos da Subjetividade e da Formação Humana

Marcio Francisco Teixeira de Oliveira ^[b] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, Departamento de Estudos da Subjetividade e da Formação Humana

Como citar: BOGÉA, D.; OLIVEIRA, M.F.T. Desejo, fantasia e currículo: das signifiXações à concertinidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 88, p. 553-568, jan./mar. 2026. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.088.AO03>

Resumo

Fazendo composição com a filosofia de Espinosa e com elementos da teoria psicanalítica, o presente artigo discute as fantasias de determinação do desejo e do currículo. Em uma leitura pós-crítica de inspiração pós-estruturalista, admite-se a força dos discursos sobre as políticas curriculares contemporâneas, marcadas tanto pela racionalidade neoliberal quanto pelas abordagens críticas que pretendem enfrentá-la. Por um lado, o neoliberalismo estabelece ideais de eficiência e de sucesso; por outro, vê-se na perspectiva crítica a instituição de outros ideais, como os de igualdade e de bem comum. Tais perspectivas, apesar de indicarem franca oposição, acabam por convergir no desejo de fixação de ideais, com promessas beatíficas de completude e horríficas de ameaça. Por admitirem a concepção moderna de que os sujeitos são seres racionais e plenamente autônomos, capazes de escolher e de se adequar a fins previamente estabelecidos, argumenta-se que tais perspectivas incorrem na fantasia de signifiXação de ideais a serem desejados. Face a essa fantasia, o trabalho articula

^[a] Doutor em Filosofia, e-mail: diogobogea@hotmail.com

^[b] Doutor em Filosofia, e-mail: marcio.oliveira@uerj.br

concepções da ontologia relacional espinosista, segundo a qual o desejo é entendido como dinâmico e marcado pela concertinidade das circunstâncias experimentadas. Ao acentuar o múltiplo concerto de indivíduos em relação, pretende-se argumentar que a educação não pode ser pré-determinada, pois seus processos não estão isentos de uma negociação de forças. Assim, as noções de concertinidade, negociação e comércio buscam tensionar as fantasias de determinação do desejo presentes tanto na normatividade crítica quanto nos ideais de controle mercadológicos.

Palavras-chave: Currículo. Desejo. signifiXação. Concertinidade.

Abstract

This paper engages with the philosophy of Spinoza and elements of psychoanalytic theory to discuss the fantasies of determination regarding desire and curriculum. Adopting a post-critical, post-structuralist reading, it acknowledges the power of discourses on contemporary curricular policies, shaped both by neoliberal rationality and by critical approaches aimed at confronting it. On the one hand, neoliberalism establishes ideals of efficiency and success; on the other, the critical perspective promotes ideals such as equality and the common good. Although these perspectives appear oppositional, they ultimately converge in the desire to fix ideals, offering beatific promises of completeness and horrific threats of failure. By relying on the modern conception of individuals as rational and fully autonomous beings capable of choosing and adapting to pre-established ends, both perspectives fall into what this paper calls the fantasy of signifiXation. In response, the paper introduces Spinoza's relational ontology, where desire is understood as dynamic and shaped by the concertinicity of circumstances. Emphasizing this relational multiplicity, the paper argues that education cannot be predetermined, as its processes are marked by continuous negotiation. The concepts of concertinicity, negotiation, and commerce are thus mobilized to challenge the fantasies of desire determination found both in normative critical approaches and in market-driven ideals of control.

Keywords: Curriculum. Desire. SignifiXation. Concertinity.

Resumen

Este artículo dialoga con la filosofía de Spinoza y con elementos de la teoría psicoanalítica para discutir las fantasías de determinación del deseo y del currículo. Desde una lectura poscrítica de inspiración posestructuralista, se reconoce la fuerza de los discursos que atraviesan las políticas curriculares contemporáneas, marcadas tanto por la racionalidad neoliberal como por enfoques críticos que pretenden confrontarla. Mientras el neoliberalismo promueve ideales de eficiencia y éxito, la perspectiva crítica postula ideales como la igualdad y el bien común. Aunque opuestas, ambas terminan convergiendo en el deseo de fijar ideales, con promesas beatíficas de plenitud y amenazas horribles de fracaso. Se argumenta que estas perspectivas comparten una fantasía de signifiXación basada en una concepción moderna del sujeto como autónomo y racional. Frente a esta fantasía, el texto propone la ontología relacional espinosista, en la cual el deseo es dinámico y se configura por la concertinidad. Al acentuar esta multiplicidad de relaciones, se sostiene que la educación no puede ser predeterminada, ya que implica una constante negociación de potencias. Así, las nociones de concertinidad, negociación y comercio se utilizan para tensionar las fantasías de determinación del deseo presentes tanto en la normatividade crítica como en los ideales de control del mercado.

Palabras clave: Currículo. Deseo. SignifiXación. Concertinidad.

1. Considerações iniciais

Seria preciso estar imerso em um poderosíssimo grau de negação para que não se percebesse a pervasividade dos ideais neoliberais por todos os campos da vida humana. Talvez nem seus ilustres idealizadores, reunidos no colóquio Lippman, em 1938, e na Sociedade de Mont Pèlerin, em 1946, pudessem prever o sucesso que seus projetos socioeconômicos alcançariam ao redor do mundo. Talvez, tampouco, o primeiro de seus críticos mais contundentes, Michel Foucault, pudesse antever quão acertadas se fariam suas descrições da pulsão neoliberal de totalização. Como lembra Wendy Brown, num tempo em que as palavras de Foucault já se encontram devidamente materializadas ao nosso redor:

Foucault enfatizou a significância do neoliberalismo como uma nova racionalidade política, cujo alcance e implicações vão muito além da política econômica e do fortalecimento do capital. Ao contrário, nessa racionalidade os princípios do mercado se tornam princípios de governo aplicados pelo e no Estado, mas também que circulam através de instituições e entidades em toda a sociedade- escolas, locais de trabalho, clínicas etc. Esses princípios tornam-se princípios de realidade que saturam e governam cada esfera da existência e reorientam o próprio *homo oeconomicus*, transformando-o de um sujeito da troca e da satisfação de necessidades (liberalismo clássico) em um sujeito da competição e do aprimoramento do capital humano (neoliberalismo). (Brown, 2019, p. 31)

Neste artigo, situado no campo da teoria de currículo, nos aproximaremos de referenciais contemporâneos pós-críticos e pós-fundacionais a fim de encaminhar alternativas, para além daquelas propostas pelas teorias críticas, de leitura dos – e de lida com – os avanços neoliberais sobre as políticas curriculares. Tomaremos como ponto de partida de discussão o livro *A Escola não é uma empresa – o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, de Christian Laval (2019). Nessa obra, que poderíamos considerar como uma obra de teoria curricular, Laval nos apresenta ao mesmo tempo um diagnóstico preciso das influências neoliberais sobre as políticas de currículo e um quadro sucinto, porém bastante claro, das “saídas” propriamente “críticas” que se costuma propor como formas de enfrentamento ao domínio neoliberal.

Em diálogo com Laval, combinaremos referenciais teóricos espinosistas e psicanalíticos para pensar alternativas pós-críticas de inspiração pós-estruturalista tanto à racionalidade neoliberal, quanto ao racionalismo crítico. Embora Espinosa seja um autor moderno, sua adoção de uma ontologia radicalmente imanente abre caminho para diálogos com o pensamento pós-fundacionista contemporâneo. Isso porque a ideia de um “fundamento” com pretensões absolutas costuma se afirmar como algo verdadeiramente exterior e superior aos processos e relações do mundo, funcionando como um árbitro ou critério final nas esferas epistemológica, ética e política. Essa aproximação entre Espinosa e o pós-fundacionismo, longe de ser uma novidade, foi inicialmente destacada por Deleuze (2002, 2017) e, desde então, tem sido amplamente explorada, inclusive na Filosofia da Educação e na Teoria do Currículo. Exemplos recentes desse movimento são os textos *Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação*, de Barreto e Pelbart (2023), *Pensar a potência dos afetos na e para a educação*, de Novikoff e Cavalcanti (2015), *Por que o afeto é importante para a política*, de Borges e Lopes (2021) e Carvalho, Zouain e Cararo (2024), com *Spinoza e os caminhos dos afetos na docência como corpos múltiplos no cotidiano escolar*. Ao apostar numa radical imanência, Spinoza abre caminho para a elaboração de uma outra concepção de subjetividade – estranha ao próprio *mainstream* do pensamento moderno –, como procuraremos demonstrar ao longo do artigo.

A teoria psicanalítica, por seu turno, segundo nos parece, opera uma das mais contundentes desmontagens do ideal moderno de subjetividade. Bruce Fink (1998) em uma das mais famosas obras sobre a noção de “sujeito” psicanalítica afirma que o “sujeito” de Lacan não é nem “o ‘indivíduo’ ou o sujeito consciente da filosofia anglo-americana”, nem o “sujeito do enunciado”, nem qualquer “tipo de substância ou substrato subjacente (*hypokeimenon* ou *subjectum*)” (Fink, 1998, p. 59). Se Descartes é considerado o fundador do ideal moderno de subjetividade, “Lacan vira Descartes de cabeça para baixo: o pensamento do eu é mera racionalização consciente (a tentativa do eu de legitimar declarações erradas e involuntárias através de explicações pós-fato que se enquadram na auto-imagem ideal)”. O “sujeito” que se supõe existir como efeito desses processos “pode ser categorizado apenas como falso ou como fraude” (Fink, 1998, p. 65). Trata-se de um sujeito fundamentalmente dividido: “entre o eu e o inconsciente, entre

consciente e inconsciente, entre um sentido inevitavelmente falso de self e o funcionamento automático da linguagem (a cadeia significante) no inconsciente” (Fink, 1998, p. 66-67).

Vale lembrar que – por isso mesmo – a teoria psicanalítica vem sendo amplamente utilizada em articulação com o pensamento educacional de inspiração pós-estruturalista. Além das obras de Clarke (2018, 2020) com as quais dialogaremos mais à frente, temos ainda bons exemplos em Gustavo Oliveira e Anna Luiza Oliveira (2025) com *A reforma do Ensino Médio como vetor de um novo horizonte de juventude: fantasias neoconservadoras, projetos de subjetivação e tensões hegemônicas*, Borges e Lopes (2015), com *Formação docente: um projeto impossível* e Borges e De Jesus (2020) em *Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação*.

No que concerne ao aspecto metodológico do presente estudo, concordando com as concepções de Gatti (2010, pp. 53-57), Alves (1992, pp. 55-56) e St. Pierre (2018), compreendemos a metodologia de nosso trabalho em relação direta com o referencial teórico de nossa pesquisa. Assim, adotamos em nossa pesquisa referenciais teóricos de inspiração pós-estruturalista: ao questionar o binarismo constitutivo do signo na relação entre a materialidade do significante e a identidade do significado, movimentos pós-estruturalistas abrem espaço para que se pense a *rede* dinâmica de materiais e afetos bem como a *rede* dinâmica de significantes que constituem os processos de significação (Lopes, 2013, pp. 12-13). Tais dinâmicas se aplicam à própria noção de “currículo”. Ou seja, o currículo não será nem um “significante” que se refere a um significado real idêntico a si mesmo, nem poderá ser ele próprio um “significado” supostamente presente e idêntico a si mesmo. Assumindo o abalo trazido pelo pensamento pós-estruturalista é preciso encarar que currículo é sempre uma formação discursiva, uma rede de discursos que ao invés de simplesmente se referir a alguma identidade presente, constroem seu “objeto” no seu próprio movimento.

Um discurso sobre o currículo [...] não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo”, que existiria antes desse discurso e que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. (Silva, 2016, pp. 11-12).

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo ressaltam a incontornável relação entre discurso e poder. Afinal, na ausência de uma identidade plena, os vários processos de identificação que de fato ocorrem não são inocentes ou simplesmente casuais. A fixação de identidades em torno das quais se pretende “reunir” uma vasta gama de diferenças – bem como excluir tantas outras – já é sempre um ato de poder.

A capacidade de unificar um discurso é em si um ato de poder, de modo que as metanarrativas modernas precisam ser vistas como tal e não como expressão da realidade. De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los. (...) Cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. (Lopes; Macedo, 2011, p. 40).

Partindo de uma lente teórica pós-estruturalista (Lopes, 2013), compreendemos o currículo não como documento que enuncia transparentemente uma verdade fundamental ou que a ela corresponde com maior ou menor exatidão. Documentos curriculares expressam pré-concepções, poderes, disputas e desejos de fazer valer supostos projetos de identidade e fundamentação que, apesar de pressupostos como vigentes desde o princípio, são produzidos no próprio processo discursivo.

Quanto ao tipo e procedimentos técnicos, nosso trabalho combina pesquisa exploratória e pesquisa bibliográfica (Barbosa; Costa, 2015, p. 32-33) sobre o tema, considerando as discussões presentes em artigos acadêmicos, obras clássicas e obras mais recentes aplicadas a questões do campo da teoria curricular.

2. O Neoliberalismo e sua influência contemporânea na Educação

Uma das mais extensas análises do neoliberalismo foi realizada pelo próprio Christian Laval em parceria com Pierre Dardot em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2016). A tese fundamental do livro afirma que o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou uma doutrina econômica, mas “pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Laval; Dardot, 2016, p. 17). A racionalidade neoliberal “tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (p. 16). A empresa contemporânea, tomada como modelo de vida e de sociedade (Laval; Dardot, 2016, p. 330), universaliza as noções de *produtividade*, *eficiência* e *desempenho*, que passam a reger mesmo dimensões da vida às quais tais parâmetros poderiam parecer estranhos: assim se pode falar na otimização do tempo de lazer, na regulação dos horários de descanso, na distribuição algorítmica de parceiros potenciais nos *apps* de encontros, na obediência a uma dieta calculadamente balanceada e nutritiva.

Em *A Escola não é uma empresa*, publicado alguns anos antes de *A nova razão do mundo*, Christian Laval mapeia o processo de neoliberalização da Educação, isto é, a transformação, pelos discursos neoliberais, da Escola em empresa, de diretores em gestores, professores em profissionais, alunos em trabalhadores-empresendedores em formação e famílias em clientes-consumidores. É o que Laval chama de *mercadorização* da educação:

a escola é encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia. Essa intervenção mais direta e mais premente na pedagogia, nos conteúdos e na validação das estruturas curriculares e dos diplomas significa uma pressão da lógica do mercado de trabalho sobre a esfera educacional (Laval, 2019, p. 129).

Como ressalta Laval, uma das noções-chave do processo de neoliberalização da escola é a de “capital humano”: o “estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados nos indivíduos” (Laval, 2019, p. 51). É assim que a preocupação curricular quanto aos “conhecimentos” a serem transmitidos vai se deslocando para uma preocupação central com as *competências* a serem adquiridas. Saberes passam a valer “somente como ferramentas ou estoques de conhecimentos operatórios utilizáveis para resolver problemas, tratar informações ou implementar projetos” (Laval, 2019, p. 81).

A obra mapeia ainda a forte influência de instituições internacionais tais como Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no desenvolvimento de discursos curriculares transnacionais. Tais organizações, fortemente ligadas ao capital financeiro internacional, pressionam os sistemas educacionais de todos os países no seu raio de influência por eficiência, desempenho, competitividade e profissionalização. Transformam, assim, “‘constatações’, ‘avaliações’ e ‘comparações’ em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária” (Laval, 2019, p. 19). Apresentando análises supostamente frias, “baseadas em evidências”, com intermináveis gráficos e estatísticas, essas organizações internacionais se apresentam como instituições científicas capazes de diagnosticar as “defasagens” e propor soluções a fim de espalhar pelo mundo o que entendem ser uma “educação de qualidade”. Em busca desse nobre objetivo elas próprias financiarão – ou se tornarão porta-vozes das demandas de financiamento privado – políticas curriculares e reformas educacionais.

As organizações internacionais supracitadas desempenham um importantíssimo papel em mais um aspecto, apontado por Laval como ponto-chave da neoliberalização da educação: as políticas padronizadas e internacionalizadas de avaliação. No contexto de neoliberalização mundial, a avaliação se torna o complemento necessário do discurso que insiste na “liberdade de escolha” do cidadão-consumidor. Esse cidadão-consumidor tem de poder escolher onde matricular seus filhos – e estes, por sua vez, têm de poder “escolher” itinerários formativos. O direito de escolha das famílias associado à proliferação de instituições privadas de ensino seria a garantia de que a Educação, então finalmente

inserida na dinâmica do mercado – isto é, operando segundo as sagradas leis de oferta e demanda – pudesse finalmente elevar seus padrões de qualidade. Esse discurso remete às políticas do governo Reagan, que “dava mais possibilidades de escolha às famílias para estimular a competição entre as escolas, pois isso supostamente elevaria a qualidade do ensino” (Laval, 2019, p. 111). Para concretizar tal ideal, “favorecia o financiamento das escolas privadas, que estariam habilitadas a receber o mesmo tipo de ajuda do Estado que as escolas públicas” (Laval, 2019, p. 111). Assim, “o mercado e a livre escolha dos pais se tornaram uma espécie de panaceia capaz de resolver a crise da educação quase que por um passe de mágica”. (Laval, 2019, p. 118)

Ora, uma escolha supostamente capaz de rechaçar a aleatoriedade e de atender a racionalidade do mercado necessitaria de *parâmetros* objetivos. A exigência de satisfação dessa objetividade ensejaria a suposta demanda por políticas globais de *avaliação*, instituídas como complemento necessário ao exercício de *escolha* das famílias:

O discurso padrão, inspirado na argumentação dos economistas liberais, tende a idealizar o mercado como uma entidade natural, cujo objetivo é dar automaticamente a melhor destinação aos recursos. Se essa idealização já é uma ilusão para os mercados clássicos de bens e fatores de produção, é em grau ainda maior para a educação. Como podemos observar, a teoria se baseia em uma suposta soberania do consumidor, que é impelido a escolher produtos com toda a liberdade. Mas que produtos? Que consumo? O que é um estabelecimento escolar que satisfaz o consumidor? De que natureza é a informação necessária à escolha? O consumidor isolado, um átomo entre outros átomos, sabe do que precisa? Ele tem como prever as consequências de longo prazo de suas escolhas? [...] Daí a implantação do sistema de avaliação, complemento da livre escolha das famílias: a partir da divulgação do desempenho das escolas, das turmas e até mesmo dos professores, ele serve como um indicador do desempenho dos “produtores” (Laval, 2019, p. 184).

Os sistemas de avaliação em larga escala, com padrões internacionalizados, pressionam os estabelecimentos de ensino a padronizar seus próprios processos avaliativos em torno de conteúdos objetivamente mensuráveis. Os resultados determinam o grau de defasagem de uma escola em relação às metas de qualidade esperadas. O fracasso nas avaliações reafirma uma cadeia de responsabilizações que vai das Secretarias de Educação aos alunos, passando por diretores, coordenadores e – principalmente – professores.

Esse vasto movimento de avaliação e comparação internacional é indissociável da crescente subordinação da escola aos imperativos econômicos. É trazida pela “obrigação de apresentar resultados” à qual supostamente estão sujeitas tanto a escola quanto qualquer organização que produza serviços. Sob essa perspectiva, faz parte das reformas “focadas na competitividade” que visam estabelecer e elevar o nível escolar e, para isso, devem normatizar métodos e conteúdos de ensino. Esse movimento a favor da avaliação padronizada é mais visível nos países tradicionalmente mais descentralizados. Todas as universidades, todos os departamentos são considerados *accountable*, isto é, encarregados e responsabilizados pelos recursos que recebem. Hoje alguns especialistas e administradores consideram o *assessment* (avaliação) o momento-chave da empresa educacional. A avaliação seria uma garantia de eficiência, de convergência de expectativas e resultados, de democratização. Por ser evidente para todos, a avaliação cria consenso entre oferta e demanda educacional. Essa gestão por resultados pressupõe a concordância em que os dispositivos de avaliação são técnicas neutras de controle do cumprimento de objetivos, que, por sua vez, também devem ser consenso (Laval, 2019, p. 211).

Porém, se o objetivo dos processos educacionais é ir bem em avaliações padronizadas com dados objetivamente calculáveis em que “os resultados, apresentados em forma de dados, são fetichizados” e “aparecem como critério de qualidade das escolas e como medida do nível cultural da população” (Laval, 2019, p. 210), a avaliação passa a moldar as próprias políticas curriculares e as próprias dinâmicas escolares. Assim, paradoxalmente – ou não? – a avaliação que deveria garantir a diversificação dos estabelecimentos de ensino a serem “livremente escolhidos” pelas famílias, torna-se um fator de centralização e padronização:

Em muitos países há uma centralização cada vez maior e uma regulamentação cada vez mais ampla, talvez não na administração, no financiamento ou na contratação de pessoal, mas no cerne estratégico da escola, no próprio

campo pedagógico. As orientações pedagógicas elaboradas "de cima" vêm aumentando, e há casos em que, em nome da eficiência econômica e social, a definição das diretrizes curriculares, a escolha dos métodos e a ordem de apresentação das matérias são tiradas das mãos dos professores ou mesmo dos supervisores de ensino (Laval, 2019, p. 185-186).

As propostas que Laval oferece como alternativas a esse domínio neoliberal global estão enumeradas na conclusão da obra: "A liberdade de pensamento e pesquisa e o rigor dos saberes devem ser protegidos da ascendência da gestão. A igualdade deve voltar a ser o princípio diretor; a educação deve ser reconhecida como um direito para todos". Segundo o autor, é de "extrema urgência" que a educação "seja reconcebida nas representações sociais e nos programas políticos como um bem público, um bem comum". Por isso, "precisamos de uma política que vise a uma maior igualdade de condições concretas de ensino para todos os alunos. Não apenas igualdade de condições, mas igualdade de objetivos intelectuais fundamentais" (Laval, 2019, p. 307). Por fim, o autor relembra que "o eixo" da educação é "a transmissão de conhecimentos" (Laval, 2019, p. 307). Mas sem esquecer que "A educação ocupa o centro da lógica da dádiva e da contradádiva entre gerações. Saberes, sim, mas também normas e valores" (p. 307). Essa lógica, diz o autor, "é o fundamento da instituição e lhe dá embasamento antropológico". Assim, o "maior perigo", nos lembra ele, "com a desigualdade, é a mutilação da vida por uma concepção redutora da cultura e da educação, concebida como uma formação com objetivos profissionais" (Laval, 2019, p. 307).

É certo que a vertente neoliberal, tal como descrita por Laval, procura fixar um sentido único para a educação, o currículo e a vida. No entanto, nos preocupa a percepção de que as alternativas propriamente críticas propostas pelo autor, talvez não escapem à tentação de estabelecer também alguns sentidos fixos para os processos educacionais. Não é nossa intenção, de maneira alguma, criar uma falsa simetria entre um projeto educacional neoliberal e os muitos projetos de inspiração crítica. Desde meados do século XX, os diversos projetos de inspiração crítica têm produzido importantes questionamentos às tradições conservadoras e neoliberais – que por vezes andam juntas, aliás –, bem como possibilitado diversos movimentos de resistência e criação nos mais diversos âmbitos, escalas e com os mais diversos impactos nas vidas dos envolvidos em processos educacionais.

O que nos preocupa, como dizíamos, é perceber que mesmo as vertentes críticas, com suas múltiplas possibilidades, muito frequentemente pressupõem ainda o mesmo ideal moderno de subjetividade que embala os sonhos do sujeito-empresendedor-individual: o sujeito essencialmente racional, consciente, individual, centrado. Esse sujeito, portanto, que é supostamente "livre" para escolher, para construir sua própria vida como empreendimento individual ou para reivindicar uma "igualdade" de "direitos" "para todos", ou "emancipação" e "liberdade". É o mesmo sujeito moderno que se supõe livre para perseguir individualmente seus objetivos e que faz supor uma "comum-unidade" de sujeitos racionais para os quais o "bem comum" pode verdadeiramente se apresentar como um ideal a ser perseguido, imaginado e construído. Como afirmam Elizabeth Macedo e Janet Miller "temos estado diante de reiterações da ideia de sujeito racional, autônomo e individual, ao projetarmos o sujeito da educação como empreendedor ou como cidadão crítico e reflexivo" (Macedo; Miller, 2022, p. 10). A começar pelo fato de que ambos os projetos, aliás, pensam o "eixo" da educação como transmissão de conhecimentos, normas e valores de um certo tipo.

Nossa ressalva não se faz contra os ideais – os quais, aliás, não negamos que sejam politicamente mobilizantes e produtivos – de igualdade, emancipação, liberdade ou comunidade. Nosso questionamento se dirige ao ideal de subjetividade que parece pressuposto nesses ideais. Isso porque um ideal de subjetividade acaba supondo e/ou instituindo um padrão de subjetividade e, portanto, de humanidade, que acaba deixando de fora – ou, mais ou menos ativamente excluindo – tantas diferenças, diversidades e singularidades que transitam pelo mundo. É em nome de uma abertura à experiência – nem inteiramente controlável nem inteiramente previsível – de lida com essas muitas diferenças, diversidades e singularidades que compõem os processos educacionais – e o mundo e a vida – que propomos colocar sob suspeita os ideais de subjetividade que parecem sustentar os ideais neoliberais e os projetos críticos.

Recorreremos a seguir a elementos da teoria espinosista e da teoria psicanalítica a fim de, colocando em questão esse modelo moderno de subjetividade, pensar alternativas pós-críticas para o pensamento curricular diante do domínio neoliberal planetário.

2. A dinâmica do desejo

Na terceira parte da *Ética*, destinada à discussão sobre a afetividade humana, Espinosa introduz o *conatus* como comum a todas as coisas: cada coisa se esforça, o quanto está em si – isto é, na medida em que não está submetida à força de outra coisa –, por perseverar no seu ser (Spinoza, 2008, p. 173). E o que constitui o *conatus* humano é desejo, vontade ou apetite por realizar tudo aquilo que satisfaça esse princípio comum a todas as coisas finitas (Spinoza, 2008, p. 177). Mas não nos enganemos: o *conatus* como princípio comum não fixa o mesmo desejo para todos.

Essa noção de um desejo sem objeto definido a priori compõe muito bem com a noção psicanalítica de *pulsão*. Em *As pulsões e seus destinos*, Freud (2014) define a pulsão como um estímulo interno – portanto, inescapável; que impacta o psiquismo com uma força constante – isto é, que diante de uma barreira repressora seguirá insistindo e pressionando; cujo único alvo é a satisfação – sem qualquer parâmetro moral que pré-determine o sentido dessa satisfação; e cujos *objetos* (os meios de satisfação) são infinitamente *variáveis*.

Em torno dessa descrição Lacan pensará a dinâmica do *desejo* como movimento de busca pelo *objeto a*, o objeto primeiro, verdadeiro, real do movimento pulsional. Esse *objeto a*, no entanto – e esse é um princípio incontornável da psicanálise lacaniana – é fundamentalmente *perdido*. O objeto *real* do desejo *falta*. Ou, como dirá Lacan, em torno dessa falta fundamental, real, o movimento do desejo insiste, persiste, fabricando *fantasias* simbolicamente construídas que se pretendem capazes de preencher essa falta impreenchível. (Jorge, 2011, p. 97)

Ao identificar o *conatus* como exercício do desejo, Espinosa recusa a noção de liberdade absoluta de escolha. Não há uma anterioridade racional ou uma moral pré-estabelecida que possa orientar a vontade, mas uma dinâmica de conservação/ampliação da potência e de resistência à impotência que se constitui ao mesmo tempo que cada indivíduo afeta e é afetado. É esse desejo de conservação ou ampliação da potência, assim como o desejo de oposição àquilo que é causa da impotência, que determina a vontade.

A psicanálise pode acrescentar um elemento interessante a essa dinâmica. Enquanto para Espinosa o que está em jogo com o *conatus* é um desejo de aumento de potência e oposição à impotência, a teoria psicanalítica introduz nessa dinâmica a *fantasia*, esse estranho mecanismo capaz de projetar cenas de *onipotência* e de engendrar fugas delirantes da *impotência*. É esse o papel da *fantasia* nas chamadas *lógicas fantasmáticas* de Glynos e Howarth:

Seja no contexto das práticas sociais ou das práticas políticas, a fantasia opera de modo a ocultar ou “bloquear” a contingência radical das relações sociais. Isso é feito através de uma lógica ou narrativa fantasmática que promete uma plenitude-por-vir, uma vez que um obstáculo implícito ou nomeado é superado – a dimensão beatífica da fantasia –, ou que prevê o desastre se o obstáculo se revela insuperável, que pode ser denominado a dimensão terrífica da fantasia. Por exemplo, imagens de onipotência ou de controle total poderiam representar a dimensão beatífica, enquanto imagens de impotência ou vitimização poderiam representar a dimensão terrífica de tentativas fantasmáticas para alcançar ou manter o fechamento (Glynos; Howarth, 2018, p. 64).

Do ponto de vista da imanência, não há qualquer *conatus* que seja *a priori* mais forte ou nobre que outro. A força de cada um irá variar de acordo com o desenrolar dos encontros, dependendo do nexo de causas ou relações. Na verdade, “o risco é a estrutura permanente do existente ou do modo finito. Agir consiste em pôr a própria vida em risco; e não podemos não agir, pois nosso ser é ação” (BOVE, 2023, p. 29). Assim, o grau de potência que cada ser tiver dependerá de uma negociação de forças, de um comércio conativo entre as coisas – daí a radical *circunstacialidade* das relações sociais que uma lógica da *fantasia* não cessa de tentar superar. Considerando essa perspectiva, não há modelos

de relação inteiramente pré-determinados que possam verdadeiramente garantir a vida “mais potente”. Não há como definir a capacidade de ação antes da concretude das relações.

No entanto, é também por conta do exercício do *conatus* que, como diz Espinosa, “cada um deseja que os outros vivam segundo a inclinação que lhe é própria” (Spinoza, 2008, p. 373). Ou, em termos psicanalíticos, as lógicas fantasmáticas não cessarão de apresentar modelos estruturados em torno de fantasias de onipotência. Modelos supostamente aplicáveis a todos como universalmente válidos.

Nesse sentido, tanto o modelo neoliberal quanto o modelo sociológico da “igualdade” e do “bem comum” mobilizam o lado beatífico e horrífico das lógicas fantasmáticas. O modelo neoliberal oferece a fantasia beatífica da plena eficiência, do pleno desempenho, da pura objetividade das avaliações e do controle total sobre processos humanos incontrolláveis – como os processos educacionais – mantendo no horizonte a miragem de ideais de “sucesso” e “felicidade”. Para tanto é preciso vencer esses “outros” diabólicos horríficos que não cessam de impedir a fantasia neoliberal de se completar: a ineficiência, o autoritarismo e a corrupção estatais, a indolência e o despreparo de professores e alunos e o insistente fantasma do “esquerdismo”, que pode assumir as mais diversas feições. Por outro lado, a teoria sociológica crítica faz do próprio mercado o inimigo diabólico que não cessa de incentivar a divisão e a competição, impedindo que finalmente se totalize o ideal beatífico do “comum” em torno do qual “todos nós” deveríamos nos mobilizar. Como bem apontam Alice Casimiro Lopes, Verônica Borges e Geniana Santos:

Identificamos que essas lógicas estão, tanto no que se entende como projetos neoliberais, como em uma reapresentação do liberalismo clássico que prevê a liberdade, a autonomia, a regulação pelo mercado, com o apequenamento do Estado. Mas também encontramos as lógicas horrífica e beatífica no legado de perspectivas sociológicas na educação, que se deslocam e atribuem à emancipação, ou a sua carência, o modo capaz de reconfigurar a sociedade. Nesse modelo, há uma ideia progressivista da sociedade em andamento. Esta é uma lógica que projeta o dever ser social a partir de um modelo de sujeito e de sociedade previamente dados. [...] Ambas as lógicas, aqui identificadas como mercadológica ou sociológica, têm como amarras estruturalidades capazes de estabelecer previamente a trajetória a ser trilhada, antecipando as decisões curriculares, bem como as decisões avaliativas a partir de fundamentos e processos identitários que visam a definir o outro – o professor, o aluno – na medida em que definem o saber do outro, o currículo do outro (Lopes; Borges; Santos, 2019, p. 247).

Tanto Espinosa quanto a psicanálise colocam em cena uma experiência da subjetividade muito diferente do ideal moderno. Não se trata de um centro de comando racional e consciente, mas de uma existência movida por desejos, afetos e fantasias. Isso complica sobremaneira os ideais neoliberais: atravessada pela fantasia, a dinâmica do desejo não se deixa regular por nenhum parâmetro absoluto de eficiência e produtividade. Como não há um único e mesmo *objeto* de desejo estabelecido naturalmente e *a priori* para “todos”, a ideia de um único padrão capaz de determinar o que é “sucesso”, o que é “felicidade” e, por conseguinte, o que é “eficiência” e “bom desempenho” aparece ela mesma como uma fantasia de onipotência. Ao pensar a existência humana co-movida por desejos, afetos e fantasias, tanto Espinosa quanto a psicanálise negam qualquer suposição de “livre-arbítrio” e inviabilizam as reivindicações neoliberais de “liberdade de escolha” do consumidor “soberano”. Ao pensar também uma existência construída na relação com muitos outros corpos afetivos, conativos e desejanter, o espinosismo e a psicanálise desafiam a imagem de um sujeito individual que se apropria de um “estoque” de conhecimentos e competências.

Pelas mesmas razões, a ontologia espinosista e a teoria psicanalítica complicam as propostas críticas de Laval. “Igualdade”, “direitos para todos” e “bem comum” são tomados como termos em torno dos quais uma comunidade de seres racionais pudesse chegar a um consenso. Por mais distintas e complexas que sejam as estratégias para se chegar a esse consenso, fica no horizonte a suposição de que é possível construir um consenso em torno de tais termos. Mas noções como “igualdade”, “direitos”, “para todos” e “comum” acabam resistindo à possibilidade de fechamento de sentido em torno de um acordo mútuo. Como construções simbólicas que se acrescentam suplementarmente a um *real* que, irremediavelmente, *falta*, tais significações têm sentidos cambiantes que são construídos e deslocados em

disputas e conflitos intermináveis. Como aponta Matthew Clarke, uma das estratégias psíquicas para lidar com a angústia de uma falta impreenchível é forjar

uma noção neutra do bem comum, um futuro desejado ou imaginado que representa o interesse público ou o bem público. No entanto, as noções de “bem público” são inevitavelmente fantasiosas, na medida em que simplificam e ocultam as contestações e antagonismos que moldam a sociedade (Clarke, 2018, p. 05).

Em *Teaching by numbers* Michael Taubman procura investigar que tipos de fantasias são mobilizadas pelos discursos neoliberais em torno de avaliações padronizadas com pretensão de objetividade supostamente garantidoras de ideais de eficiência e sucesso. Sua descrição, no entanto, se aplica também aos ideais das teorias críticas. Num caso como no outro apela-se às fantasias de onipotência dos professores, as quais, psicanaliticamente, são frequentemente inseparáveis da *submissão* à lei de um “grande Outro”:

Para os professores, fantasias de que, se apenas encontrarmos a prática certa, o currículo certo ou a forma certa de formar professores, todos os alunos irão aprender, sustentam a sensação de que nosso trabalho é ou ao menos pode ser significativo. Tais fantasias sugerem que seremos finalmente reconhecidos por aquilo que o psicanalista francês Jacques Lacan chamou de Grande Outro, ou seja, a sociedade, Deus ou alguma instância que presumimos ser capaz de garantir nosso valor. Essas fantasias pressupõem um mundo coerente, onde as respostas estão com aqueles que supostamente sabem, onde as soluções e as culpas são claras, mas sempre externas a nós. Elas funcionam como defesa contra a falta que habita em nós mesmos e contra a falibilidade do Grande Outro, contra o sentimento de falta de sentido, contra a possibilidade de nossa própria liberdade e contra o reconhecimento de nossa cumplicidade no próprio sofrimento (Taubman, 2009, p. 147).

Tentaremos em seguida demonstrar que o pensamento espinosista mobiliza uma *ontologia relacional* na qual tanto as composições quanto os conflitos constituem negociações inevitáveis. Procuraremos demonstrar, também, com o apoio de elementos da teoria psicanalítica, que o grande problema com os ideais neoliberais e críticos é o desejo de *signifiXar* (Macedo, 2011) um sentido definitivo para essa dinâmica relacional e conflitiva – seja pela fixação de uma finalidade única para todos os conflitos, seja negando o caráter conflitivo da existência em nome de um “bem comum” capaz de reunir a todos em torno dos mesmos objetivos.

3. Concertinidade: para além das signifiXações

A ontologia espinosista expressa o aspecto propriamente *concertino* das relações. A palavra concertina designa tanto o instrumento musical de fole quanto o instrumento de proteção predial perfurante colocado nos muros. A dupla significação dessa palavra é útil para pensar o comércio que todo *conatus* estabelece com seu entorno. A concertinidade é explicada da seguinte maneira: os indivíduos se articulam em razão da convergência de desejos que têm entre si. Há uma composição concertina de desejos e forças entre seres singulares em associação, mas também uma natural incompatibilidade entre esses seres. Afinal, como cada um se esforça para realizar a própria potência, não pode haver compatibilidade integral entre os *conatus*. É o que mostra Espinosa ao afirmar que “não existe, na natureza das coisas, nenhuma coisa singular relativamente à qual não exista outra mais potente e mais forte. Dada uma coisa qualquer, existe uma outra, mais potente, pela qual a primeira pode ser destruída” (SPINOZA, 2008, p. 269). Nesse sentido, também fazem parte da concertinidade as relações mais incompatíveis, marcadas por encontros destrutivos, desarmônicos e violentos. A concertinidade evidencia que, em graus diversos, as relações podem ser experimentadas tanto como forças harmônicas, compositivas e criativas, quanto como forças perfurantes, violentas e destrutivas.

A existência é, por natureza, concertina. E esta concertinidade é fundamentalmente negociada, pois resulta de um comércio inescapável que as coisas têm entre si. Se o mundo não foi criado em razão de fins, como defende a teoria espinosista, mas é incessantemente produzido por uma força imanente, os indivíduos não estão submetidos a uma finalidade ou a um ideal moralizador. As circunstâncias experimentadas resultam de uma rede de relações que é uma

negociação contínua de forças entre seres singulares. Isso abre espaço para pensar a educação como processo relacional de formação, no qual a variação da potência de existir depende da multiplicidade dos encontros e não da aplicação de um modelo transcendente de “Deus” e do “Homem”.

Buscaremos situar a seguir as noções de *comércio* e *negociação* como inerentes à educação e à vida. E, imaginamos, essa afirmação pode suscitar algum estranhamento. Afinal, a ideia de que “educação não é negócio” é uma bandeira política bastante forte na denúncia à sanha pelo lucro que vigora no âmbito das instituições privadas de ensino básico e superior. De fato, não ignoramos essa sanha, tampouco desejamos defendê-la. O que procuraremos mostrar, no entanto, é que comércio e negociação são antes operadores relacionais do que meros marcadores mercadológicos. Se são mercadologicamente utilizáveis é porque são, antes de tudo, relacionais. Nos interessa ressaltar uma dimensão do comércio e da negociação que, muito além do mercado capitalista, é parte intrínseca da própria dinâmica relacional-conativa da existência. *Commercium* e *negociação* estão em articulação direta com o exercício concertino do *conatus*:

A potência de uma coisa qualquer, ou seja, o esforço pelo qual, quer sozinha, quer em conjunto com outras, ela age ou se esforça por agir, isto é [...], a potência ou o esforço pelo qual ela se esforça por perseverar em seu ser, nada mais é do que sua essência dada ou atual (Spinoza, 2008, p. 175).

Por causa do *conatus*, o poder de afetação de um corpo resulta de seu esforço natural de preservação e ampliação da própria potência. Tal exercício de poder coincide com sua própria potência e resulta do embate natural e não de um privilégio a priori. De acordo com o espinosismo, a potência de cada coisa não tem uma duração definida, mas resulta de um jogo de forças. O grau de potência que cada ser consegue exercer singularmente ou em associação com outros *conatus* varia de acordo com as relações de força experimentadas, mais especificamente, com a capacidade de negociação, de comércio, que cada coisa poderá fazer.

O conceito de negociação, lido de maneira espinosista, ajuda a pensar o jogo de forças existente. No Tratado Político, Espinosa afirma que a paz da cidade não é a mera ausência da guerra nem deve ser confundida com uma postura de inércia (ESPINOSA, 2009, pp. 44-45). A palavra negociação tem como origem a locução latina “*Nec otius*”, cujos radicais expressam, respectivamente, a negação (*nec*) do ócio (*otius*). Todas as coisas finitas, em graus diversos de concertinidade, negociam; seja uma célula ou uma cidade. Pois a essência de toda coisa finita não é *otium*, não é a negação do conflito, mas *conatus*, isto é, esforço concertino de fruição da potência de agir. Portanto, viver é negociar, é exercer um direito naturalmente concertino de oposição e/ou de convergência para gozar da própria potência.

O desejo é certamente produtividade, mas esta só pode ser compreendida, em seus conteúdos específicos, segundo o *comércio* [grifo do autor] que o Corpo mantém com o mundo exterior. Isso demonstra como, no seio de relações de forças necessariamente desfavoráveis, a autonomia, como afirmação absoluta da causa, é um combate; e que, desde o nosso nascimento, somos apenas de maneira extremamente parcial a causa do que ocorre em nós e do que fazemos. (Bove, 2003, p. 28)

Espinosa afirma ser “totalmente impossível que não precisemos de nada que nos seja exterior para conservar o nosso ser, e que vivamos de maneira que não tenhamos nenhuma *troca* [grifo nosso] com as coisas que estão fora de nós” (Spinoza, 2008, p. 287). No texto em latim, o autor usa a palavra *commercium*. A origem dessa palavra (*cum merx/mercis*) remete exatamente às operações mercantis (Dixel, 2011, p. 401), mas a obra do filósofo deixa evidente que ele não está se referindo à compra e venda de produtos. Considerando o conceito de *conatus*, o uso de “comércio” parece ser mais acertado¹. Se a palavra “troca” parece indicar, frequentemente, uma operação não conflituosa, horizontal e simetricamente vantajosa em que as partes envolvidas cedem algo e, em retorno, obtém aquilo que

¹ Traduções em língua portuguesa, como a de Antônio Simões (“Os Pensadores”, 1973, p. 245) e do Grupo de Estudos Espinosanos da USP (2015, p. 405), utilizam a palavra “comércio”. No inglês, Edwin Curley (1996, p. 125) verte a palavra *commercium* para *dealings*. No francês, Émile Saisset (1842, *emplacement 17758 sur 28208*) utiliza *commerce*.

desejam, a palavra comércio, por seu turno, atribui um peso maior ao processo de negociação de forças que, em vez de ser caracterizado como relação de horizontalidade entre partes, está aberto para o risco da desvantagem, já que o esforço realizado pelas partes em comércio não é garantia de êxito.

Do ponto de vista da ontologia espinosista, não pode haver nem horizontalidade nem controle sobre o comércio realizado. O comércio é inevitável. E o que determina este comércio é uma concertinidade imanente, resultante de um múltiplo concerto de indivíduos em relação, já que “o corpo humano tem necessidade, para conservar-se, de muitos outros corpos, pelos quais ele é como que continuamente regenerado” (Spinoza, 2008, p. 105). Assim, não se pode prescindir de uma pluralidade de relações para a própria existência. Estamos aqui no âmbito de uma “ontologia relacional” para a qual cada existente “é constituído por operações densas, por redes discursivas conflitantes e por materialidades e práticas socioculturais historicamente situadas”. Assim, cada existente é “simultaneamente constituído e descentrado por uma série de processos e relacionalidades” (Macedo; Miller, 2018, p. 956).

Segundo essa perspectiva o grande problema com os ideais neoliberais não é o fato de promoverem ou incentivarem o comércio e a negociação, mas a tentativa de *signifiXação* de um sentido único para comércio e negociação, como se se restringissem ao âmbito do mercado capitalista de produção, consumo e lucro. Elizabeth Macedo utiliza esse neologismo criado por Arnaldo Antunes para se referir a “um processo que, em suma, busca restringir as possibilidades de dizer de outro modo” (Macedo, 2011, p. 46). No entanto, “como a diferença constitui o sistema e não pode ser eliminada, a dimensão do antagonismo social é inerradicável” (Macedo, 2011, p. 46).

Também Lopes, Borges e Santos, com base na teoria do discurso de Laclau e Mouffe identificam nos ideais neoliberais a centralidade dada a um só aspecto com a secundarização de tantos outros. Há um privilégio de

aspectos econômicos, quer seja em nome da evocação da eficiência e eficácia e de binômios como ensinar-avaliar, ora na ênfase de aspectos pedagógico-educacionais como os diferentes movimentos em prol do empreendedorismo, da sociedade da informação, da aprendizagem ao longo da vida ou da sustentabilidade como fatores determinantes na contemporaneidade. (Lopes, Borges, Santos, 2019, p. 249).

Com esse processo de signifiXação “se obliteram dessas discussões o político, o caráter de negociação radical que envolve o político”. Como afirmam as autoras, signifiXações reducionistas “funcionam como se pudessem empurrar o conflito para fora do debate” (Lopes; Borges; Santos, 2019, p. 249)

As autoras compreendem também a negociação num sentido muito mais amplo do que o estabelecido pelos ideais neoliberais. Negociação é uma dinâmica inseparável do movimento da vida e dos intermináveis processos de significação e de disputas pela fixação, dissolução ou transformação de sentidos.

Destacamos o entendimento de negociação como algo que supera a simplificação da noção de política como ato situado no que convencionalmente é definido como espaço oficial, por vezes governamental, de processos decisórios. Entendemos, a partir da perspectiva discursiva, que todos os espaços de vida são políticos [...] e operam em diferentes relações de poder com a abertura para a negociação conflituosa de sentidos. (Lopes; Borges; Santos, 2019, p. 240)

Enquanto a lógica neoliberal procura signifiXar um sentido único para comércio e negociação, a crítica sociológica ao neoliberalismo procura signifiXar um sentido único para o conflito inerente à vida: o único conflito legítimo é a luta contra o inimigo neoliberal a fim de finalmente estruturar a sociedade em torno do “bem comum” reconhecido por todos.

Ambos os pólos, ainda que antagônicos, operam por projeções com a pretensão de hegemonizar seus posicionamentos políticos. O que destacamos dessas análises é que a decisão está tomada fora do conflito, fora do acontecimento, e está sendo, de diferentes modos, inserida em lógicas ditas racionais (Lopes; Borges; Santos, 2019, p. 250)

Aqueles elementos da teoria psicanalítica que trouxemos na seção anterior nos ajudam a compreender o desejo de signifiXação e de hegemonização. Em torno do real que falta, constroem-se simbolicamente fantasias que

prometem a completude, a totalização, o fechamento. É bastante comum que tais fantasias tentem estabilizar um sentido único para o conflito a fim de estabelecer um desenho bem configurado para esse conflito interminável e sem rosto definido entre o desejo do gozo absoluto da completude e a falta real impreenchível. Com isso, tais fantasias sustentam num horizonte móvel a miragem imaginária de um gozo absoluto supostamente atingível: seja ele representado como o “sucesso” e a “felicidade” dos ideais neoliberais ou como harmonia de uma sociedade finalmente reunida em torno do seu próprio “bem comum”. O que essas lógicas totalizantes têm de denegar é que

nossas sociedades nunca são conjuntos harmoniosos. Essa é apenas a fantasia pela qual elas tentam se constituir. A experiência mostra que essa fantasia nunca pode ser plenamente realizada. Nenhuma fantasia social pode preencher a falta em torno da qual a sociedade está sempre estruturada. (Stavrakakis, 1999, p. 74)

Como cada um tem como essência real uma falta impreenchível em torno da qual insiste um desejo de onipotência sem objeto real estabelecido a priori, toda tentativa social de universalizar um sentido para a vida esbarra nesse impossível. Nas palavras de Matthew Clarke:

Em termos gerais, a teoria psicanalítica pode ser entendida como a articulação de uma falta de “encaixe” entre o indivíduo e o social, o que significa que o primeiro jamais pode se adaptar perfeitamente ao segundo, não importa quanto governo, educação ou terapia ele ou ela receba [...]. Essa falta de encaixe reflete uma cisão constitutiva mais profunda entre o universal e o particular, formulada como uma dança dialética trágica entre “fantasia e fracasso traumático” (Daly, 1999: 233). Por exemplo, todas as tentativas de identificar a noção (universal) de sujeito com qualquer sujeito histórico ou cultural particular fracassam e se desintegram diante da lacuna ou vazio em torno do qual essas particularidades devem se dobrar [...] Podemos pensar o Real como um “bloqueio imanente” que impede tanto o sujeito quanto a sociedade de serem idênticos a si mesmos, ao introduzir uma alteridade insuperável. Nesse sentido, apesar de nossas tentativas constantes de nos ajustarmos à realidade, permanecemos desajustados permanentes. (Clarke, 2018a, p. 113)

Uma estratégia possível para assumir essa impossibilidade “real” sem contudo perder de vista algum ideal de mobilização política é ressignificar o “comum” para além do ideal imaginário de harmonia, mas como campo discursivo aberto em que múltiplas e diversas demandas podem ao mesmo tempo, expor seus conflitos e construir um mundo comum que não anule suas diferenças. Tal mobilização seria feita não em torno do ideal imaginário de preencher de uma vez por todas a falta real, mas como resultante da assunção desse real como faltoso tomada como ponto de partida para construções simbólicas compartilhadas assumidamente transitórias e precárias. É o que, de certa forma, defendem o próprio Clarke (2018a) e Stavrakakis (1999), por exemplo, mas já não em torno do significante “comum” e sim do significante “democracia”:

o discurso democrático não é (ou não deveria ser) baseado na visão de uma sociedade utópica e harmoniosa. Ele se baseia no reconhecimento da impossibilidade — e das consequências catastróficas — de tal sonho. O que diferencia a democracia de outras formas políticas de sociedade é a legitimação do conflito e a recusa em eliminá-lo por meio do estabelecimento de uma ordem autoritária e harmoniosa. Nesse horizonte, a diversidade antagonística entre diferentes concepções do bem não é vista como algo negativo que deveria ser eliminado, mas como algo a ser valorizado e celebrado (Stavrakakis, 1999, p. 111).

Nesse caso, vale realmente questionar se cabe ainda sustentar o “comum” como significante/ideal mobilizador. Fazemos coro, então, com Frangella (2020) e Pereira e Saldanha (2020) quando problematizam justamente a sustentação de um ideal “comum” a “todos” como cerne dos projetos políticos e curriculares. Compreendemos, com Pereira e Saldanha que a ideia de um “futuro comum”, “melhor para todos” é “projetado a partir de um ‘todos’ genérico” (Pereira; Saldanha, 2020, p. 02) que não pode dar conta das diversidades e singularidades humanas verdadeiramente existentes. Como ressalta Frangella (2020), tal procedimento acaba por tomar “muitos como Um”.

O deslocamento ontológico que estamos propondo – de uma ontologia de sujeitos e objetos atomísticos para uma ontologia relacional – propõe também um deslocamento de perspectiva quando tratamos de questões éticas, políticas e educacionais. Não se trata mais de assumir o ponto de vista privilegiado supostamente “fora” das caóticas relações sociais a partir de onde “o intelectual” possa fazer diagnósticos e propor soluções para “a sociedade”. O deslocamento ontológico que propomos nos leva a assumir que não se trata de propor um novo plano social universalizável, mas de teorizar concertinamente, em meio às múltiplas concertinidades – no duplo sentido que o termo carrega, como concerto e conflito, concerto conflituoso, conflitância concertável – que já ocorrem e podem – e devem – continuar ocorrendo. Nesse sentido, questionar ideais universalizantes que pressupõem padrões ideais de subjetividade não nos parece também uma atividade inócua, sem qualquer efetividade política. Pelo contrário, ao questionar os grandes ideais universalizantes e os padrões ideais de subjetividade que os sustentam, abrimos espaço para que possam aparecer ainda mais possibilidades de concertinidade entre as múltiplas, diversas, singulares formas de existência humana no mundo.

4. Considerações finais

Mobilizamos nesse artigo alguns elementos do pensamento de Espinosa e da teoria psicanalítica – numa perspectiva pós-crítica de inspiração pós-estruturalista – a fim de colocar em questão a unidimensionalidade dos discursos neoliberais que contemporaneamente têm investido intensamente em fixar sentidos para as políticas curriculares. Procuramos apontar, no entanto, que os discursos críticos que costumam se voltar contra essas pretensões neoliberais acabam recaindo em um novo tipo de unidimensionalidade que fixa sentidos para os processos educacionais.

Ambas as vertentes discursivas atuam tomando como base ideais modernos de subjetividade: o sujeito centrado, racional, consciente, responsável e capaz, portanto, de seguir ponto a ponto um projeto racional rumo a uma finalidade suprema previamente estabelecida. Procuramos demonstrar que o conflito e, com ele, uma noção ampliada de comércio e negociação são inelimináveis da própria dinâmica da existência. Isso porque compreendemos que a própria existência é co-movida pelo desejo e “essencialmente” relacional.

À luz de uma ontologia relacional, o comércio que todo indivíduo mantém com os demais é algo de que não se pode escapar. Esse comércio pressupõe uma concertinidade, isto é, uma negociação que se dá em diversos sentidos e graus, tanto como composição harmônica de forças quanto como desarmonia. Segundo essa ótica, compreendemos que processos educacionais não são constituídos de uma transformação linear, isenta de conflitos, que possa abrir mão da negociação de forças da parte de todos os envolvidos ou que se reduza à mera adequação de todos a modelos pré-estabelecidos. Mais ainda, ignorar o aspecto comercial nesse sentido ampliado, de negociação da própria potência, pode justamente fortalecer projetos mercantis, que tentam pré-determinar o que deve ser a educação.

Tentativas de signifiXação rígida dos processos educacionais, sejam elas neoliberais, críticas ou quaisquer outras, mobilizam a fantasia de controle sobre o incontrollável. Encenam e reencenam, como lembra Elizabeth Macedo, tentativas de capturar o imponderável. No entanto, “como o imponderável não é capturável [apesar do meu exercício tolo de nomeá-lo], ele vai pipocando aqui e ali, lembrando a insuficiência do controle que o discurso hegemônico pretende constituir” (Macedo, 2014, p. 1550).

Referências

- ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.
- BARBOSA, E; COSTA, T. *Metodologia e Prática de Pesquisa em Filosofia*. Pelotas: NEPFIL, 2015.

BARRETO, André Valente de Barros; PELBART, Peter Pal. Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação. *Revista Brasileira de Educação*. vol.28, 2023, p. 1-22. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280032> . Acesso em: 25 jun. 2025.

BOVE, L. *A estratégia do conatus: afirmação e resistência em Espinosa*. Tradução de Bernardo Bianchi e José Marcelo Siviero. São Paulo: Politeia, 2023.

BORGES, Verônica.; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. *Práxis Educacional*, v. 17, 2021, p. 1-22. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8939> Último acesso em: 25 jun. 2025.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Formação docente, um projeto impossível. São Paulo: Cadernos de Pesquisa 45 (157), 2015, p. 486-507 DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143065>

BORGES, Veronica; DE JESUS, Ana Paula. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 2020. DOI: <https://10.20435/serie-estudos.v0i0.1494>.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo*. Traduzido por Mario A. Marino e Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CARVALHO, Janete; ZOUAIN, Ana Cláudia; CARARO, José Américo. Spinoza e os caminhos dos afetos na docência como corpos múltiplos no cotidiano escolar. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 38, p. 1–26, 2024. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v38a2024-73217.

CLARKE, Matthew. Eyes wide shut: The fantasies and disavowals of education policy. *Journal of Education Policy*. 35 (2), 2020, p. 151-167. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2018.1544665> Acesso em: 25 jun. 2025.

CLARKE, Matthew. Democracy and education: 'In spite of it all'. *Power and Education*, v. 10, n. 2, p. 112-124, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1757743818756915>. Acesso em: 25 jun. 2025.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Tradução de Daniel Lins e Fabien Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. Tradução do GT Deleuze sob coordenação de Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34. 2017.

DIXEL. *Dixel dictionnaire illustré de la langue française*. Paris: Le Robert, 2011.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Trad. Grupo de Estudos Espinosanos. Ed. Bilingue (latim-português). São Paulo: EDUSP, 2015.

ESPINOSA, Baruch. *Ética*. Trad. Joaquim José Rocha e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ESPINOSA, Baruch. *Œuvres de Spinoza*. Traduction par Émile Saisset. Paris: Charpentier, 1842.

ESPINOSA, Baruch. *Tratado Político*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano entre a linguagem e o gozo*. Tradução de Maria de Lourdes Câmara. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. *Educar em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75647> . Acesso em: 19 nov. 2025.

FREUD, Sigmund. *As pulsões e seus destinos*. Tradução de Pedro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GATTI, Bernardete. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GLYNOS, Jason, HOWARTH, David. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, Alice Casimiro, OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de, OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (orgs). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 53-104.

JORGE, Marco Antonio. *Fundamentos da Psicanálise Vol. 01: as bases conceituais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

- LAVAL, Christian. DARDOT, Pierre. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Porto: *Educação Sociedade e Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311> Acesso em: 25 jun. 2025.
- LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica; SANTOS, Geniana. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 25, p. 239-256, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.26200> Acesso em: 25 jun. 2025.
- MACEDO, Elizabeth. Curriculum policies in Brazil: The citizenship discourse. In: GRUMET, Madeleine; YATES, Lyn (Eds). *World Yearbook of Education 2011: Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*. New York: Routledge, 2011, p. 44-57.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.2, n.3, p.1530-1555, out./dez., 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666> Último acesso em 19/11/2025.
- MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet. Por Um Currículo Outro: autonomia e relacionalidade. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 22, p. 1-17, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1153> Último acesso em: 25 jun. 2025.
- MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 3, p. 948- 965, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0018> Último acesso em: 25 jun. 2025.
- NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcos Alexandre. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. *Conjectura: filosofia e educação*, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 88-107, 2015. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3442/pdf_450 Acesso em: 25 jun. 2025.
- OLIVEIRA, A. L. M. de; OLIVERIA, G. G. de. A reforma do Ensino Médio como vetor de um novo horizonte de juventude: fantasias neoconservadoras, projetos de subjetivação e tensões hegemônicas: High school reform as a vector for a new horizon for youth: neoconservative fantasies, projects of subjectivation and hegemonic tension. *Revista Cocar*, n. 40, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10854> . Acesso em: 19 nov. 2025.
- PEREIRA, Talita Vidal; REIS, Matheus Saldanha do Amaral. Limites democráticos de um projeto de formação comum a todos. *Educar em Revista*, v. 38, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/85861> . Acesso em: 19 nov. 2025.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- SPINOZA, B. *Ethics*. In: Spinoza. *The collected works of Spinoza. Volume I*. Translated and edited by Edwin Curley. Princeton: Princeton University Press, 1994.
- SPINOZA, B. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Ed. Bilíngue (latim-português). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.
- ST PIERRE, Elizabeth. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, 2018.
- STAVRAKAKIS, Yannis. *Lacan and the Political*. London: Routledge, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0023> Acesso em: 25 jun. 2025.
- TAUBMAN, Peter. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in Education*. New York: Routledge, 2009.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 03.07.2025 / 07.03.2025

Aprovado/Approved: 08.01.2026 / 01.08.2026