

# Estética, política e currículo com Jean-François Lyotard

Aesthetics, politics and curriculum with Jean-François Lyotard

Estética, política y currículum con Jean-François Lyotard

 ANDERSON IGNACIO OLIVEIRA\*

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

Secretaria Municipal de Educação de Macaé, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

 ALICE CASIMIRO LOPES\*\*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

**RESUMO:** Inspirados pelo pensamento de Jean-François Lyotard, tratado como um caso exemplar da condição pós-moderna, defendemos neste artigo que a opção do autor pela defesa das singularidades e da diferença não significa abandono da política. Diferentemente, por meio da noção de sublime, central na peregrinação, sem início ou fim, na tentativa de uma aproximação do inapresentável e na intensificação do agora, é possível reativar a política sem fundamentos, nos termos do filósofo. A política curricular, assim, pode ser pensada como um processo de estetização. Para defender tal argumentação iniciamos desenvolvendo o pensamento de Lyotard e defendendo seu foco no político, para então discutirmos as possibilidades de estetização do currículo, com base em diferentes trabalhos que abordam possibilidades para a estetização. Concluímos apontando possibilidades para a estetização das políticas de currículo.

*Palavras-chave:* Entusiasmo. Estética. Política de Currículo. Sublime.

---

\* Professor na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e na Secretaria Municipal de Educação de Macaé. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* <andersonprofilosofia92@gmail.com>.

\*\* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Apoio Capes, CNPq e Faperj. *E-mail:* <alicecasimirolopes@gmail.com>.

**ABSTRACT:** Inspired by the thought of Jean-François Lyotard, seen as an exemplary case of the postmodern condition, we argue that the author's choice to defend singularities and difference does not mean the abandonment of politics. Differently, through the notion of the sublime, central to the pilgrimage, without beginning or end, in the attempt to approach the unrepresentable and intensify the present, it is possible to reactivate baseless politics, in the philosopher's terms. Therefore, curricular policy can be thought of as a process of aestheticization. To support this argument, we begin by developing Lyotard's thought and defending his focus on the political aspect. We then discuss the possibilities of aestheticizing the curriculum based on different papers and research that address possibilities for this purpose. Finally, we suggest possibilities for the aestheticization of curricular policies.

*Keywords:* Enthusiasm. Aesthetics. Curricular Policy. Sublime.

**RESUMEN:** Inspirándonos en el pensamiento de Jean-François Lyotard, tratado como un caso ejemplar de la condición posmoderna, sostenemos en este artículo que la elección del autor de defender las singularidades y las diferencias no significa abandono de la política. De otra manera, a través de la noción de lo sublime, central en la peregrinación, sin principio ni fin, en el intento de acercarse a lo impresentable e intensificar el ahora, es posible reactivar la política sin fundamento, en términos del filósofo. Por lo tanto, la política curricular puede considerarse como un proceso de estetización. Para defender este argumento, comenzamos desarrollando el pensamiento de Lyotard y defendiendo su enfoque en lo político, para luego discutir las posibilidades de embellecimiento del currículo, a partir de diferentes trabajos que abordan posibilidades de estetización. Concluimos señalando posibilidades para la estetización de las políticas curriculares.

*Palabras clave:* Entusiasmo. Estética. Política curricular. Sublime.

## Introdução

*O político tem necessidade de saber, mas o conhecimento não passa para ele de um componente de uma ação em andamento (LYOTARD, 2000).*

**N**os últimos anos tem-se ampliado o conjunto de pesquisas em políticas de currículo com um enfoque pós-estrutural referenciado na teoria do discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, com maior ou menor diálogo com a tradução derridiana. No Brasil e no exterior muitos são os trabalhos que se utilizam das noções desses autores – antagonismo, articulação, discurso, diferença, tradução e hibridismo – para questionar perspectivas realistas, racionalistas, essencialistas, instrumentais e fundamentalistas de conceber as políticas de currículo e, de forma geral, educacionais (BORGES, 2016; CLARKE, 2012, 2018; COSTA & PEREIRA, 2020; DE ALBA & LOPES, 2015; CUNHA, 2015; HENSHALL, PROSSER & SANJAKDAR, 2023, LOPES, 2018; LOPES & CUNHA, 2022; MACEDO, 2019; MORELLI & ITURBE, 2018; OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA, OLIVEIRA & MESQUITA, 2013).

Ao mesmo tempo em que tais trabalhos se contrapõem à metafísica da presença e às noções estruturadas do marxismo, em nome do pós-marxismo e do pós-fundacionalismo, tendem a rechaçar, com base no próprio pensamento de Laclau (2001), as perspectivas pós-modernas que apostariam na pura diferença sem equivalências e sem possibilidades para a ação política coletiva em prol da justiça social e da democracia.

Tal movimento leva a uma tendência desses grupos de pesquisa a não incorporarem o filósofo Jean-François Lyotard aos estudos sobre políticas de currículo. Esse movimento parece ser observado em outros grupos de pesquisa no Brasil e no exterior. A busca bibliográfica por artigos em língua inglesa que conectam Lyotard, currículo e/ou estética na educação nos traz bem poucas referências nos últimos dez anos<sup>1</sup>. O mesmo se dá se realizamos tal busca por textos em português ou espanhol<sup>2</sup>.

Inspirados pelo pensamento de Lyotard, tratado como um caso exemplar da condição pós-moderna, defendemos neste artigo que a opção desse autor pela defesa das singularidades e da diferença não significa um abandono da política. Diferentemente, por meio da noção de sublime, central na peregrinação, que não tem início ou fim, na tentativa de uma aproximação do inapresentável e na intensificação do agora, é possível reativar a política sem fundamentos na perspectiva de Lyotard. Defendemos que ele não trabalha a pós-modernidade como um período histórico: o tempo não pode ser controlado; e que sua posição de abandonar o marxismo não significou deixar de lado o político em nome da estética. Ao contrário, sua intenção era encontrar no político aquilo que pode mobilizá-lo, e esse aspecto mobilizador é ofertado pela estética. Nesse caso, a política curricular pode ser pensada também como estetização.

Para defender tal argumentação, iniciamos desenvolvendo o pensamento de Lyotard em duas seções, com foco no político. Em seguida, discutimos possibilidades de estetização do currículo com base em trabalhos sobre currículo em língua portuguesa. Concluímos apontando para a estetização das políticas de currículo.

## Lyotard e a crítica aos fundamentos do marxismo

Entre os anos de 1954 e 1966, Lyotard fez parte do grupo revolucionário marxista francês Socialismo ou Barbárie, fundado por Cornelius Castoriadis e Claude Lefort, que criticava todas as variantes do socialismo e reunia trabalhadores/as e intelectuais que haviam rompido com a Quarta Internacional, após a Segunda Guerra Mundial.

Entre 1964 e 1966, Lyotard integrou o Poder Operário, uma dissidência do Socialismo ou Barbárie. Enquanto fez parte desse grupo, se tornou militante e deixou de lado a escrita propriamente filosófica, se concentrando em estudos políticos relacionados à causa revolucionária e à panfletagem nas portas de fábricas. Rafael Gargano (2015) lê essa militância como tentativa de tornar uma língua universal – e foi com a percepção disso que Lyotard começou sua crítica ao marxismo, defendendo que o referente pode ser dito em muitas línguas, sem pretensões universalistas. O filósofo afirmava que a ortodoxia marxista privilegiava o texto de Marx em detrimento dos movimentos que estavam acontecendo (GARGANO, 2015). A partir dessa percepção, ele começou a descrever a gramática do marxismo, criticando a crença de que o/a outro/a deve ser conduzido/a para algum lugar julgado melhor pelo/a condutor/a.

O abandono do marxismo por Lyotard também se desenhou, de acordo com Gargano (2015), pelo fato de a teoria marxista não ser capaz de se apoderar do inapresentável. O Socialismo ou Barbárie, diante do inapresentável, não atuava com atenção flutuante, como analista. Gargano diz que a filosofia de Lyotard, ao mesmo tempo em que aponta, também se abre às faltas.

O arsenal linguístico de Lyotard se voltou então contra a lógica dialética que tentava eliminar os paradoxos. Não podemos deixar de esclarecer que as colocações de Gargano se situam no período do “fora da linguagem”<sup>3</sup> de Lyotard. A manutenção dos paradoxos se dava pela percepção de que o sistema consegue se regenerar e absorver anos de lutas. Mas algo escapava, inclusive em relação ao dialético. É nesse sentido que Gargano diz que Lyotard rejeitou a dialética marxista, uma vez que o sistema consegue se regenerar e se adaptar às estratégias utilizadas pelos movimentos contrários ao capitalismo. O filósofo percebeu na dialética um pensamento de totalização, de unificação e apaziguamento das diferenças. Ele passou a se interessar por tudo aquilo que escapava à dialética.

Isso também significou a crítica à questão do tempo presente, isto é, a posição de que não é possível controlar o tempo. Essa crítica recaiu sobre o tempo que acontece visando à realização de uma promessa, o tempo que já foi programado. Para Lyotard, esse era o tempo do marxismo. Criticando essa abordagem, expôs nos seus livros *O inumano* e *Peregrinações* que toda história começa pelo meio, e o fim é o interromper dos acontecimentos, que não têm um fim.

É uma ilusão acreditar que é possível programar a vida. A ilusão provém da antiga fé no destino ou na destinação. Permanecemos convencidos de que algo ou alguém, vamos

chamá-lo de autor – e talvez nós mesmos fôssemos esse autor secreto -, tem autoridade para nos incitar a desempenhar um papel escrito por ele em nossa intenção (LYOTARD, 2000, p. 15).

Em *Peregrinações*, o autor se refere ao pensamento como nuvens, recomeço constante, não acabado, sem formas e certezas. Ele acrescenta que “o tempo desloca a nuvem quando se acreditava conhecê-la com exatidão. Obriga o pensamento a recomeçar a investigação, e esta deverá, além disso, proceder à anamnese do que ela acredita já ter elucidado” (LYOTARD, 2000, p. 20). Outra sugestão é manter-se receptível à solicitação do inesperado: “O juízo reflexionante supõe a capacidade de sintetizar dados fortuitos sem a ajuda de nenhuma regra de encadeamento já estabelecida” (LYOTARD, 2000, p. 22). Em outros termos, manter o inacabamento do pensamento e ficar aberto/a ao acontecimento. Nessa perspectiva, ter o controle sobre o tempo e fazer narrativas com início, meio e fim seria coisa de monge. Lyotard chama isso de *lei* (ética). Nesse cenário, é possível dizer que o marxismo é um discurso de monge, de alguém que julga poder julgar o mundo. Ao deixar de considerar o marxismo como o motor da história, a língua capaz de “expressar as mudanças do mundo contemporâneo” (LYOTARD, 2000, p. 81), o alvo da crítica passa a ser o universalismo ou a possibilidade de uma língua universal que ultrapassasse as barreiras dos jogos de linguagem. O impulso revolucionário, se existia, deveria ser encontrado não mais nas contradições descritas em *O capital*. Sendo assim, “a complexidade, a desavença, o ponto de vista de classe” (LYOTARD, 2000, p. 94) foram outros motivos para a ruptura com o marxismo. Mas isso não se traduziu numa inclinação ao capital, um discurso que se impõe aos outros discursos e pretende ser universal, ainda mais do que o marxismo.

Com essa ruptura, o primeiro escape encontrado por Lyotard foi a deriva libidinal. Em diálogo com Sigmund Freud, Lyotard construiu uma narrativa na qual a intensificação dos afetos se tornou uma forma de resistir ao capital. Para ele, os afetos intensificados não poderiam ser apropriados pelo capitalismo, já que escapam ao controle – ao contrário do capitalismo, que funciona ordenando a realidade. Foi dessa percepção que nasceu *Economia libidinal*, obra de desesperança do momento em que Lyotard considerou que o socialismo não servia mais como resistência ao capital. Posteriormente, passou a afirmar o alto grau de adaptabilidade do capitalismo, inclusive incorporando os afetos.

Passado o momento de investimento na deriva libidinal, o filósofo percebeu que essas derivas poderiam levar ao terror, e uma saída seria regulá-las (PAGÈS, 2011). Ele trilhou então outro caminho, com os jogos de linguagem da filosofia de Ludwig Wittgenstein ou os juízos reflexionantes de Immanuel Kant, se aproximando do sublime.

## Lyotard, a aproximação do sublime e o despertar do entusiasmo

Gargano (2013) aponta que a política é a raiz das discussões estéticas do filósofo. Ao apresentar o marxismo como mais uma grande narrativa entre outras, Lyotard (2001) não estava estetizando a política, como alguns fazem crer. Ele evocava na política a força mobilizadora, com o sentido de trazer à vista aquilo que não é captado pelos sentidos, mas sem o qual os movimentos não ocorrem. Está ali, sem estar no sentido da presença. Lyotard evocava a força revolucionária que é o sublime, a fim de manter o movimento político.

Na obra *O entusiasmo*, ele desenvolveu a questão do sublime na política, em diálogo com os escritos de Kant, para quem o entusiasmo é o sublime na Revolução Francesa (1993), o sublime político, que moveu também eventos como os de Maio de 1968 na França. O sublime é o que torna possível, em Lyotard, a aproximação entre os jogos de linguagem da política e da estética, porém, foi visto como uma ameaça ao mundo planejado, sendo apresentado apenas como um apêndice do belo, algo sem muita importância. O sublime, ao escapar das tentativas de controle da vida, reafirma que a planificação tem seus limites e que a existência é imprevisível. É navegar no oceano sem um horizonte e sem saber se realmente estamos navegando. O sublime ocorre no agora, numa quase simbiose com o inapresentável, ao destruir as representações e as certezas. Coloca-nos no sentido oposto à perspectiva utilitarista, que já parte do projeto de sociedade que se quer ter.

O sublime é central na peregrinação de Lyotard, nas suas tentativas de aproximação do inapresentável. Estabelecer um início e um fim é continuar preso a uma lógica que remete aos primórdios do cristianismo, a uma concepção linear de tempo, sempre remetido para o passado ou para futuro, mas nunca ao agora. O sublime levou-o à investigação da força mobilizadora da política. Esse sentimento na política é conhecido como o entusiasmo, que se opõe à previsibilidade e à simplicidade do jogo com as cartas marcadas, com início, meio e fim, numa oposição às teses que atribuem um sentido atemporal para nossas ações. O entusiasmo é a celebração do agora-instante, a evocação do divino. Alguns poderiam perguntar: no humano? Lyotard talvez respondesse: se definimos o humano como o lugar do divino, estaríamos limitando o divino a uma mera aparição, obrigando-o a deixar de acontecer. O divino acontece no agora da criação. Sem antes ou depois. Não é uma entidade metafísica, mas intensidade criativa, como os deuses pagãos que estavam no momento do acontecimento, reafirmando e atualizando o momento da criação. O divino não transcende aos jogos de linguagem, ou como diz Alberto Gualandi (2007), não busca procurar o seu fora, mas enfatizar a importância do agora intensificado para a ocorrência de algo, seja o que for.

Embora essa não seja uma colocação de Wittgenstein, compreendemos que os escritos de Lyotard autorizam a conclusão de que o sublime é o nascedouro dos jogos de linguagem, uma vez que ao conduzir ao momento que antecede às representações, provoca a ansiedade para que algo ocorra, e não o nada, isto é, acontecem outros jogos de linguagem.



Essa é uma possibilidade importante na aproximação do inapresentável, uma vez que reativa o divino humano ao reafirmar os jogos de linguagem como o lugar onde a significação se dá. Reativar o divino é intensificar o agora, não se confundindo com a criação individual de uma realidade que se impõe sobre as demais, até porque não é possível o trabalho individual, ou como diz Wittgenstein (1979), não existe linguagem privada.

Em Lyotard (1987), a política não tem um objeto e nem uma faculdade, assim como a terceira crítica kantiana que promove a desrealização dos objetos dos sentimentos estéticos. A política não tem uma realidade a ser investigada, e falta uma faculdade para conhecê-la. O autor encontrou o entusiasmo como o sentimento que move a política e que não a deixa ser enquadrada por projetos modeladores da sociedade, formatador de identidades. O entusiasmo torna-se o sentimento que ultrapassa o campo da ocorrência política, que conduz por um caminho que não leva a um lugar específico, mas que mantém o caminhar, que desafia o caminho único.

Nesse sentido, o entusiasmo é igual ao sentimento sublime, sentimento experimentado pelos/as espectadores/as de uma ocorrência histórica. Sendo um sentimento provocado pela incapacidade da imaginação de fornecer representações sobre as ideias da razão, impulsiona a alma de forma mais vigorosa que as representações. Entusiasmo é uma paixão motivadora que consegue mobilizar e levar o olhar a extrapolar os eventos históricos, enxergar outros lugares que podem ser alcançados.

Na leitura que Lyotard (1987) faz de Kant, podemos dizer que o entusiasmo é uma ocorrência. O fracasso de toda finalização possível é igual ao entusiasmo, singularidades à espera de enunciações. O entusiasmo ocorre nos/nas espectadores/as, haja vista que os/as que estão envolvidos/as no ato revolucionário têm um objetivo, uma finalidade em suas ações. Em si mesma, uma revolução não fornece indícios de um avanço em relação ao que já está posto. É preciso sensibilidade para perceber as aberturas que a revolução proporciona. Ainda de acordo com a leitura de Gualandi (2007), independente do resultado das revoluções, segundo Lyotard, elas são um acontecimento para os/as observadores/as, sinalizando para aquilo que não se apresenta.

Nesse sentido, o filósofo reajustou o uso da estética na política. Em vez de sua estetização, como feito pelos regimes totalitários, ele evocou na política o 'sem forma', aquilo que, mesmo não estando presente, movimenta a política. A estética é o instrumento (como o tambor na Umbanda) que evoca essa força mobilizadora inerente ao próprio ato político, mas que em alguns casos está adormecido.

É possível concluir que a filosofia política em Lyotard é sem finalidade, uma reflexão livre. Está inscrita na sua filosofia passional, que deixa fluir as singularidades ao se aproximar do inapresentável. Quando afirma reconhecer a impossibilidade de apresentar o inapresentável, isso significa que são possíveis as mais variadas produções. Quando ele afirma não ser possível uma regra que seja aplicável a todos os jogos de linguagem, significa que há jogos que, não tendo uma regra comum, são incomunicáveis, pois não

há consenso. As regras são próprias de cada jogo. A impossibilidade de apresentar o inapresentável é o que assegura as singularidades. O que tenta fugir dessa premissa pode favorecer o jogo da imposição, do terror.

### **Estética e currículo: possíveis aproximações**

Como discutimos até aqui, Lyotard é um peregrino do inapresentável. Quando reconhece que este não pode ser atingido, se afasta dos discursos universalistas por considerar que eles levam a uma ortodoxia, a uma verdade inquestionável, sendo perdido o sentido do sublime. Tais discursos universalistas passam a desenhar o paraíso futuro, estabelecendo as estratégias e os meios para atingi-lo. Um messias da salvação é eleito, e a salvação torna-se restrita ao plano terreno, com muitos humanos excluídos.

A universalização elimina as singularidades, tornando-se uma abordagem fundamentalista. É uma simplificação das relações sociais com a eliminação das relações agonísticas. É o jogo para os/as qualificados/as, os/as conhecedores/as daquilo que o/a outro/a precisa, os/as que estão autorizados/as pelas regras do jogo universalista a dar os lances, portanto, um jogo criado por poucos/as e para poucos/as. Se o projeto é aplicável a todos/as, a consequência é a punição para aqueles/as que não se adequam à finalidade estabelecida. Quem não faz parte do projeto de salvação é eliminado/a.

Outro problema é o messianismo. Existe um plano de salvação conhecido por poucos, os messias, que são aplicáveis a todos/as. Poucos/as estão autorizados/as a dizer a muitos/as como eles/elas devem viver, usando em seu favor o conhecimento da futura punição para aqueles/as que não concordam com seus posicionamentos, hierarquizando os seres humanos. Essa tentativa de controle do/da outro/a para determinados fins não é privilégio da escatologia marxista.

Na história do currículo temos o exemplo de abordagens que pretendem o controle sobre as escolas, estabelecendo parâmetros, metas e programas de vida para os/as alunos/as, sem que estejam conectadas a registros marxistas. Na história mais recente, as políticas de centralização curricular são exemplares dessas tentativas de conter o diferir nas políticas e definir os modos de existência dos indivíduos, seja por meio das redes políticas (ARAÚJO, 2022), seja por meio do controle das comunidades disciplinares (GODOY, 2019). São produzidas teorias da salvação sem um deus transcendente, mas com a mesma lógica da transcendência divina, funcionando com a gramática que produz o mesmo, que evita as singularidades.

Autores/as que defendem uma educação estetizada em alguns momentos são tentados/as pelas sereias da escatologia, propondo a arte como uma prática de salvação, inclusive sugerindo a adoção do ensino de arte nos currículos, do ensino fundamental ao superior, como a solução educacional. Mesmo entre os/as defensores/as da estética é



possível encontrar o desejo humano de controle do tempo, o estabelecimento de uma segurança para a existência do que é perene. Nesses casos, a experimentação se torna uma ameaça a ser extirpada.

Como discutem Sidmar Meurer (2021), Dulce Osinski e Ricardo Antonio (2010), por mais que o ensino de arte possa ser valorizado, corre-se o risco de incorrer na mesma perspectiva de pressupor um caminho e/ou um conteúdo de ensino para alcançar certo resultado, desconsiderando a dimensão sublime da arte e assumindo um viés utilitarista. Talvez a maneira de evitar o utilitarismo na educação estética seja justamente não a reduzir à arte. É o que pensam Teresa Lacerda e Elsa Gonçalves (2009). Elas ampliam a educação estética para além das fronteiras da arte, defendendo que a função da educação é justamente encorajar o desenvolvimento da individualidade.

É nesse sentido que autores/as como Gilberto Damiano e Tânia Moreira (2011) estabelecem a separação entre a educação estética e a arte. Para o autor e a autora, ao não se reduzir à arte, a educação estética se torna uma abertura para uma educação não prescritiva. Interpretam que a educação estética não se restringe ao ambiente escolar. Seu posicionamento é estabelecer a arte como o campo de ampliação da imaginação, da criatividade e do senso crítico. A arte torna-se um lugar privilegiado em que a unidade da razão técnica não se expressa, sendo a razão um lugar da confrontação entre a racionalidade e a sensibilidade.

Mesmo que possam existir críticas à eleição da arte como um lugar privilegiado que escapa da racionalidade técnica, vale considerar que o objetivo desses/as autores/as é justamente expulsar qualquer interferência da razão instrumental sobre a arte. Eleger um campo, no caso a arte, como o lugar de menor interferência possível da razão instrumental significa compreender o duplo aspecto que gera a arte, isto é, inteligível (razão) e sensível (corpo). Nesse sentido, Damiano e Moreira (2011) rejeitam a racionalização do processo criativo via arte e se posicionam contra um currículo que pretenda definir e predefinir aquilo que vai ser ensinado, sugerindo uma educação transdisciplinar, praticada por equipes multidisciplinares, inclusive apontando a especialização dos/das educadores/as como um problema para a educação estética. Afirmam ainda que “apesar da especialização, o educador tem que estar linkado à percepção multicultural, uma formação plural, que lhe possibilite atuar sem fronteiras rígidas, mas de forma colaborativa e cooperativa através de equipes multiartísticas” (DAMIANO & MOREIRA, 2011, p. 134). Dessa forma, a arte-educação é apresentada como reconciliadora entre a sensibilidade e o conhecimento, eliminando as clássicas dicotomias sujeito-objeto, razão-emoção.

Lyotard já alertava sobre a existência do medo da experimentação: “há nos convites multiformes para suspender a experimentação artística uma mesma chamada à ordem, um desejo de unidade, de identidade, de segurança, de popularidade” (LYOTARD, 1993, p. 16). Considerando a discussão até aqui apresentada, tomar o mundo esteticamente passa pelo abandono das tentativas de controle do tempo (LYOTARD, 2001), as quais incluem as tentativas de controle do conhecimento como projeto de produção de identidades.

Essa forma de controle das singularidades pode ser desenvolvida por meio da valorização da centralidade do conhecimento (COSTA & LOPES, 2022; MACEDO, 2017) e pelas constantes tentativas de controle da interpretação (LOPES & BORGES, 2017). Investigando a gramática que produz identidades, podemos dizer que a apresentação do conhecimento como central no currículo corresponde ao movimento de afirmação da existência de uma realidade alcançável pelas faculdades humanas, que garante a segurança existencial ao eliminar os perigos do inapresentável, consagrando o ideal iluminista de que o conhecimento científico é o verdadeiro: a própria linguagem da natureza é desvelada na forma da ciência.

Nessa discussão, Alice Lopes e Verônica Borges (2017) contribuem ao desfazerem a centralidade do conhecimento e tomarem o currículo como algo que não é pleno, como algo que está sempre na condição inaugural, sempre em disputa, que sequer pode ser coisificado como ‘algo’. Essa abertura, desenvolvida com apoio em Ernesto Laclau<sup>4</sup> e Jacques Derrida, permite a estetização curricular por nos conduzir ao momento chave para a estetização que é o agora, que se localiza antes de qualquer teorização, numa situação angustiante na qual somos impelidos/as ao movimento. Afirmar o currículo em disputa não visa revelar as ‘verdades sobre o currículo’, mas dançar com a incerteza e jogar com a sedução. Currículo não é uma coisa estática, um dado *a priori* sobre o qual se fazem afirmações. Ele não tem um fundamento, de qualquer natureza, sobre o qual toda uma teoria é construída (LOPES, 2015). Sem fundamento prévio para direcionar ao fim almejado, os currículos acontecem como jogos de linguagem.

A ideia de jogo como regras para o uso de uma palavra leva ao abandono da linguagem como uma estrutura lógica: currículo é uma disputa por significação, constante produção de sentidos. Sendo uma disputa, os sentidos e significados são dados nessa própria disputa, não estão fechados, como se correspondessem a algo concreto. A centralidade do conhecimento nas teorias curriculares talvez seja uma defesa contra a angústia diante do inapresentável, provocando a redução da educação ao processo de ensino e tornando a teoria curricular uma prática epistemológica, que nega o currículo como disputa. Desconstruindo a concepção epistemológica que expressa essa angústia, os escritos de Lopes e Borges (2017) apresentam o conhecimento como uma construção que precisa ser revista constantemente, reforçando a dimensão política do currículo. As autoras identificam que a centralidade do conhecimento bloqueia a interpretação e a multiplicidade de leituras curriculares e, assim, se opõem a qualquer fundamento para a normatização. Para elas, os projetos curriculares centrados no conhecimento, mesmo que diferentes, têm um ponto comum: são ligados a um projeto de poder e de sociedade, bloqueando os fluxos de sentidos.

É a impossibilidade de um pensamento único que produz um pensamento em movimento, com conceitos e categorias que ficam apenas na tentativa de conter aquilo que escapa à categorização e à conceitualização. É o reconhecimento da imprevisibilidade, da provisoriade e da precariedade de nossas criações. “É possível dizer que na constante tentativa de mudar o mundo por meio do controle da interpretação via conhecimento,

mais se bloqueia a possibilidade de invenção de novos mundos, de acontecimento” (LOPES & BORGES, 2017, p. 569).

Nos termos de Lyotard, a centralidade no conhecimento contraria o currículo como acontecimento estético. Centralizar no conhecimento constitui o estabelecimento da segurança que a previsibilidade proporciona, reafirmando o projeto de controle sobre o tempo. Rejeitar lógicas de controle abre a possibilidade do currículo estético como horizonte de possibilidades, tornando infrutífera toda tentativa de controle temporal, uma vez que tomar algo esteticamente é abrir-se a todas as possibilidades.

Outros/as autores/as, por sua vez, enxergam na estética uma saída para o capitalismo (CORAZZA, 2010) e com isso valorizam-na fora de uma lógica de controle propiciada por uma globalização econômica que promove a homogeneização, celebrando o imobilismo, a superficialidade e a fragmentação. Sandra Corazza (2010) sugere o jogo de linguagem do mobilismo, da impermanência para tornar o currículo uma obra de arte e levanta a seguinte questão: “qual currículo, dentre os que conseguimos produzir, mantém-nos em devir-revolucionário (no domínio do indestrutível), para nos confrontar, radicalmente, aos abismos econômicos, sociais, tecnológicos, políticos?” (CORAZZA, 2010, p. 149). Nessa perspectiva, o currículo como obra de arte escapa dos controles homogeneizantes do mundo globalizado economicamente e se aproxima mais fortemente da perspectiva que apontamos com Lyotard. Estetizar a política com Lyotard consiste em evocar na política os motivos que provocam o seu movimento. Igualadas a uma obra de arte e lembrando que a verdade da obra de arte está na própria arte (LYOTARD, 2007), as regras da política não podem ser definidas fora do próprio jogo da política. É na disputa pela significação e pela produção de sentidos que ocorre no jogar.

Sandra Corazza e Polyana Olini (2016) ampliam a possibilidade de outros jogos ao propor uma noologia do currículo, que realiza um método sem pressuposições e que se constrói no movimento da investigação: “Um método que pode estabelecer suspeitas e propor a reversão dos saberes pretensiosamente universais” (CORAZZA & OLINI, 2016, p. 560). Por conta da falta de pressupostos e, conseqüentemente, de modelos prévios, esse movimento de pesquisa se opõe ao universal.

A princípio, a noologia é tomada como ciência do espírito, porém, é reinventada por Gilles Deleuze e Félix Guatari como “processos de criação de problemas, que fazem aparecer a imagem e, ao mesmo tempo, acompanham a sua construção” (CORAZZA & OLINI, 2016, p. 561). Citando Deleuze e Guatari, as autoras afirmam que “a noologia produz uma violência no ato de pensar, entendido como criação, mostrando que o pensamento pode criar rizomas, pode ser uma máquina de guerra...” (CORAZZA & OLINI, 2016, p. 561). As autoras tomam o pensamento como uma resposta criativa a um desafio que surge nos seus próprios limites, sendo, dessa forma, ultrapensamento. São as imagens que impossibilitam o pensamento de ser subordinado a modelos de verdade, de justiça ou direito. Plano da imanência é a pré-condição para todos os conceitos. É a imagem do pensamento.

É interessante notar que Corazza e Olini (2016) perceberam que a educação, as avaliações, as disciplinas e o currículo são organizados de forma racional e também notaram que essa disciplinarização educacional não é capaz de aprisionar o pensamento. O espaço educacional é um jogo de forças de grande intensidade que ultrapassam os limites da racionalização educacional. Como elas afirmam, a concepção canônica do currículo é centralizada na procura pela verdade, que leva a um currículo prescritivo, via planos de ensino e políticas. Se contrapondo a essa educação racionalizada, apresentam o *Projeto Escriteiras*, que se assenta em quatro propostas: um currículo criativo e criador, um currículo que faz do ‘oficiar’ um ato de resistência (contra as regularidades), um currículo artista que é a negação da sequenciação do ensino e, por fim, o currículo como criação fluida capaz de desterritorializar.

Diante do currículo racionalizado, Renata Aspis (2016), inspirada em Deleuze e Guatari, faz a defesa do currículo rizomático. Ela compreende que o pensamento rizomático, criação de outras possibilidades de existência, admite contradições, uma vez que não existe uma condição prévia organizando a natureza de forma binária. O currículo rizomático é aquele que não possui um centro, um referente sobre o qual é constituído, por isso é aberto a inúmeras conexões, incluindo a conexão com o imprevisível, fazendo com que sua natureza seja mutável, produto das conexões estabelecidas. É também um sistema com fronteiras móveis que desterritorializa para reterritorializar.

Igualmente inspiradas em Deleuze e Guatari, Ana Paula Holzmeister, Sandra Silva e Tânia Delboni perguntam: “o que faz a vida expandir? No sentido nietzschiano, como a potência de vida inventa novas/outras condições e sentidos para os currículos?” (HOLZMEISTER, SILVA & DELBONI, 2016, p. 417). As autoras apontam um currículo fora do mundo tradicional racionalista. Por conta dessa caminhada, elas provocam “novas possibilidades de vida”, “outros modos de existência”, uma “estética da vida”, já que as singularidades necessitam mais do que um mundo para existir. Para impulsionar o movimento para uma estética da vida, convocam o pensamento nômade de Deleuze e Guatari, que possibilita os processos de subjetivação e a invenção curricular como acontecimento. O pensamento nômade é um motor propulsor que torna possível a exploração de outros mundos para além das fronteiras do mundo racional. É um pensamento sem imagem, híbrido, gerado onde não existem fronteiras ou grades, provocando invenções. É um pensamento artista, aberto e afirmativo a potência do devir.

O pensamento nômade faz da produção curricular um movimento sem parada de descanso. “O pensamento nômade permite fazer circular sentidos múltiplos para o campo do currículo” (HOLZMEISTER, SILVA & DELBONI, 2016, p. 421). Porém, destacam as autoras: o currículo nômade não pode ser confundido com um planejamento flexível, que ao final conduz ao mesmo objetivo. É um planejamento rizomático, que ocorre no encontro entre corpos aprendentes.

Mas quais as possíveis relações dessas noções com a política curricular?

## Estetizando a política de currículo: considerações finais

Na leitura de Lyotard, produzir o pensamento único é a própria inviabilização do pensamento. É essa ideia que ancora nossa reflexão sobre as políticas curriculares que pretendem a universalidade. Políticas curriculares tendem a operar com metas que visam a segurança que a previsibilidade, a unidade e a identidade supostamente garantem. Como discute Mathew Clarke (2018), a política, na forma tradicional como é usualmente abordada, anseia por inteligibilidade, previsibilidade e certeza. Caso se opere nessa lógica, a própria estetização pode ser apresentada como uma saída para a educação instrumental e centralizada por discursos como o do mercado, mantendo, contudo, a noção de modelo, de objetivo a ser alcançado, a pretensão de chegar a outra finalidade e dar sentido ao todo, no registro universalista. O sonho, o desejo e a vontade pela unidade continuam existindo, reafirmando em suas atitudes aquilo que criticam. Querem outra ordem, mas, no final, ordem. É como se o jogo de linguagem só lhes fosse conveniente na disputa contra a educação instrumental, para logo a seguir imprimir uma educação centralizada na estética.

O trabalho de Fabiano Torres (2011) discute como as singularidades podem ser ‘anuladas’ pela política curricular, mesmo quando aponta para a estética. Torres defende que a política da estética da sensibilidade, tal como registrada nas diretrizes e nos parâmetros curriculares nacionais no fim dos anos 1990, é uma camuflagem para a produção e promoção de sujeitos/as que se encaixem na atual fase do capitalismo. No dizer do autor, a estética da sensibilidade surge como resposta aos problemas do mundo contemporâneo: “Cada um sendo sensível e, portanto, potencialmente criativo, flexível, capaz de lidar com o incerto e etc. Passaria a ser responsável por si mesmo: por sua saúde, beleza, pelos seus prazeres” (TORRES, 2011, p. 87). A estética se torna o paradigma para a reestruturação do capitalismo e para a sociedade de consumo. Se antes o projeto era para o indivíduo disciplinado, no mundo contemporâneo o projeto é pensando para o indivíduo que deve ser flexível, adaptável aos contextos, e criativo, sendo a estética da sensibilidade concebida como capaz de desenvolver essas competências.

Torres avalia que essa educação é contraditória, uma vez que elenca a sensibilidade como um dos parâmetros da educação para a autonomia, mas impõe a formação de uma identidade adaptada ao capitalismo atual: “ao mesmo tempo que se propõe compreender e educar para o mundo contemporâneo, essa educação, ao insistir em modelos totalizantes, entra em contradição com os pressupostos dessa contemporaneidade: fragmentação, plasticidade, fluidez, imaterialidade” (TORRES, 2011, p. 23). Nesse sentido, segundo o autor, é a busca de uma colonização da sensibilidade para o gerenciamento da vida. A estética da sensibilidade torna-se um meio para evitar a entropia social, a não produção de mais capital. Como se faz isso? Mantendo o controle das singularidades através de uma pretensa maior liberdade via estética da sensibilidade, que para Torres, prepara o indivíduo

para o capitalismo nômade, redirecionando “não apenas o que as pessoas devem aprender, mas como elas devem aprender” (TORRES, 2011, p. 118).

No contexto no qual a tecnologia muda de forma rápida e constante, necessitando de pessoas que saibam aprender a aprender, Torres vê na inclusão da dimensão estética uma necessidade de unificação daquilo que foi separado pela racionalidade instrumental, na relação das diferentes dimensões da vida humana. Cabe aos sistemas de ensino atenderem a essa demanda, atendendo à necessidade moderna de unidade em meio à fragmentação. Identificamos em Torres uma centralização no capitalismo como força gravitacional que atrai inclusive a estética para a adequação do indivíduo ao sistema produtivo/consumidor.

Ainda que essa compreensão desconsidere outras forças que estão em luta nos processos de significação do currículo, consideramos importante a argumentação do autor no sentido de identificar parte da gramática do uso da estética em documentos com assinatura oficial, quando o capitalismo estetiza a vida, fazendo da sensibilidade uma das suas principais ferramentas para captar os afetos, as paixões, as pulsões para torná-las em mercadorias. Mesmo porque, tais discursos, como espectros, reverberam nas propostas curriculares atuais, como, por exemplo, a de projeto de vida para o ensino médio. Nelas, se espera que os estudantes se abram a novas experiências intelectuais, culturais e estéticas, mas permaneçam vinculados a metas e métricas de como construir seu futuro de forma a se inserir socialmente na forma considerada adequada à harmonia social.

As fronteiras entre as culturas também foram rompidas com o alargamento do mercado consumidor, sem que haja uma relação causal entre esses eventos. Um evento não pressupõe o outro, uma vez que são partes de um jogo que os ultrapassam; estão ligados a outros eventos, como por exemplo, o avanço da tecnociência. Com o avanço do capitalismo em direção a novos mercados consumidores, a fronteira que separa uma cultura da outra vai sendo diluída em nome da necessidade do consumo constante. É assim que a multiplicidade e a diversidade são apenas aparentes: a unidade a ser mantida é o funcionamento do capitalismo via a personalização. Mas vale uma ressalva: enquanto a personalização é caracterizada pela adaptação de um produto ou serviço ao gosto do/da cliente, do/da consumidor/a, a singularidade significa aquilo que é único, que não se confunde com o padrão.

A personalização é típica do que Gilles Lipovetsky e Jean Serroy denominam capitalismo artista, “um capitalismo de sedução focalizado nos prazeres dos consumidores por meio das imagens e dos sonhos, das formas e dos relatos” (LIPOVETSKY & SERROY, 2014, p. 42). Ainda no dizer dos autores, “o capitalismo artista tem de característico o fato de que cria valor econômico por meio do valor estético e experiencial: ele se afirma como um sistema conceptor, produtor e distribuidor de prazeres, de sensações, de encantamentos” (LIPOVETSKY & SERROY, 2014, p. 43).

É nessa perspectiva que defendemos que a singularidade passa longe da personalização, pois esta última consiste em aquecer o consumo através de uma aparente liberdade.



Dizemos aparente porque a personalização não abre caminhos, ao contrário, fecha-os para deixar aberto apenas o caminho do consumo. Nesse caso, fere a singularidade ao tentar reduzi-la à identidade de mero/a consumidor/a: uma identidade flexível, multifacetada, do aprender a aprender, que vem da estética da sensibilidade. As exigências são pela “invenção e criação, flexibilidade e fluidez, capacidade de lidar com o inusitado, beleza, delicadeza, pluralidade cultural, saber conviver” (TORRES, 2011, p. 28).

A universalidade é a postulação de que as regras anteriores são aplicáveis a todos os indivíduos e que o único jogo possível é o do capital, que incorpora seus/suas desafiantes como mercadoria para ser consumida. A universalidade está alinhada ao cenário internacional, às suas exigências, avalia Torres. “As reformas dos anos 80 e 90, que têm na Constituição Federal importante marco, incorporam os valores e princípios presentes na atualidade em consonância com a conjuntura internacional” (TORRES, 2011, p. 41). A gramática da estética da sensibilidade opera com as regras da estética da reprodução, garantindo a manutenção da mesmidade, sendo, portanto, um atentado à singularidade. É bom salientar as diferenças entre elas: uma tem a sensibilidade como ferramenta e a outra, a racionalidade, mas ambas objetivando a manutenção do jogo capitalista. Para Torres, “se o capitalismo se nomadizou, a estética foi um operador indispensável nesse processo que tornou possível a continuidade do capitalismo” (TORRES, 2011, p. 133).

Tais registros se inserem na lógica política de controle da alteridade que se mantém até os dias de hoje, sendo incorporada também pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O estabelecimento de uma base curricular pressupõe uma verdade a ser multiplicada, uma base confiável da qual o conhecimento a ser ensinado é retirado, e projetos de identidades são construídos. São tentativas de contenção da tradução (LOPES, 2019). O messianismo é mantido, uma vez que há um projeto de futuro, cabendo ao/à professor/a a condução desse programa. Esse é o ponto importante: o programa messiânico só é possível por conta da preexistência de modelos fixos de sociedade, à qual o programa pretende chegar. São bases fixas, para as quais cabe à educação e ao/à professor/a criarem as vias de acesso.

Em um trabalho (VENDRAME *et al.*, 2022) sobre o ensino de arte sob o ponto de vista de uma educação estética, a BNCC é vista como uma mais uma expressão da indústria cultural, apresentando a cultura como massificada, sem características emancipatórias. No dizer das/do autoras/or:

na BNCC da Educação Infantil, não são definidos conteúdo específicos para a Arte, em que se desenvolvam os conhecimentos historicamente acumulados e que propiciem a experiência estética. Sem experiência estética não há conhecimento em Arte, apenas conhecimento sobre Arte, o que configura semiformação (VENDRAME *et al.*, 2022, p. 543).

Consideramos importantes as críticas realizadas pelas/o autoras/or, principalmente por possibilitarem a compreensão de parte da gramática da estética na BNCC, voltada a projetar um plano de existência para o/a outro/a. Porém, ao estabelecer como meta da

educação estética a emancipação, o texto se utiliza da mesma gramática que antes havia criticado; isto é, estabelece regras que conduzirão a um alvo previamente determinado. Os alvos são diferentes, porém são alvos. Os dois casos pressupõem um/uma sujeito/a que pode ser formado/a para um determinado fim, excluindo a agonística dos jogos de linguagem, na qual uma vez que um lance é dado, não sabemos no que ele resultará.

Nessa perspectiva, discordamos dos/das que defendem que nas políticas curriculares atuais, instituídas em uma sociedade racionalizada, a estética é esvaziada, inclusive na BNCC (CONTE & TREVISAN, 2023). Ao contrário, a estética é incorporada pela própria lógica de capitalista de controle, centrada na produção de universais.

A partir de Lyotard, é possível descrever essa gramática, no sentido de Wittgenstein, que rege a política curricular: o medo do desconhecido leva à repetição do conhecido, seguindo a lógica cartesiana de conhecer para controlar. Quando falamos sobre inovação parece que estamos contradizendo o dito anteriormente, mas é preciso lembrar que a gramática é móvel, e que quando a inovação é incorporada pela política é preciso considerar a dinâmica da própria gramática. A inovação na política tem papel importante; surge como uma saída quando a repetição fica evidente. É nesse sentido que surge de forma sedutora, capaz de mobilizar mentes e corpos. Mas a questão que fica é: para qual objetivo? A gramática muda, porque é dinâmica, mas a lógica continua a mesma: o que era inovador é trazido para o campo do conhecido, arregimentando mentes e mantendo o direcionamento de corpos e mentes. Quanto mais conhecimento sobre a realidade, maiores são as chances de controle. A repetição tenta evitar o confronto com o recalcado, já que esse é ameaçador. É preciso a recordação e a elaboração, para cessar a repetição. Lyotard sugere a experimentação. É o jogo aberto da experimentação que se quer evitar no jogo único, esteja ele onde estiver.

Estetizar a política curricular com Lyotard consiste, ao nosso ver, em evocar na política os motivos que provocam o seu movimento. Por isso, não é a intenção do presente artigo realizar uma teoria estética ou uma crítica da política curricular, mas apenas vislumbrar o que a mobiliza. Igualada a uma obra de arte, e lembrando que a verdade da obra de arte está na própria arte (LYOTARD, 2007), concluímos que as regras da política curricular estão nela, na disputa pela significação e pela produção de sentidos que ocorre no jogar. Trata-se do distanciamento do currículo como representação ou ordenamento da realidade, seja via conceitos ou regramento. Nesse sentido, perspectivas questionadoras de noções como verdade, objetividade e progresso viabilizam a estetização da produção curricular, uma vez que o currículo é tomado como prática política: não é possível a sua definição fora da política.

O desafio passa a ser a investigação da 'natureza' das políticas curriculares, qual o jogo de linguagem está se jogando: se estão alinhadas à ortodoxia ou se evocam o sublime. É uma investigação e não, o julgamento das suas regras de funcionamento, pois isso requereria o conhecimento de uma meta-regra, como se houvesse uma língua independente dos jogos praticados. Mencionar a natureza entre aspas é destacar que não há uma referência a uma essência, mas a jogos de linguagem que podem ser repetições de ciclos

fechados de verdades incontestáveis ou aberta às intensidades do momento que levam as mais variadas combinações e criações, como é o caso do sublime.

A estetização torna-se o movimento em direção à presentificação do inapresentável, o que nunca será alcançado. Nesse sentido, a trajetória de Lyotard se torna a defesa das singularidades. Quando a política curricular está sendo estetizada, ela não se fecha em fórmulas, regramentos, metas, programas, e, principalmente, modelos de enquadramento da vida. Uma política curricular estetizada consiste nas práticas que se afastam daquilo que faz parte de tentativas de ordenamento, seja via conceitos ou regramento. A estetização intensifica os instantes na tentativa de aproximação do inapresentável, e sendo assim, a política curricular está se estetizando quando é capaz de mobilizar em direção ao não apresentável.

*Recebido em: 15/07/2023; Aprovado em: 13/10/2023.*

## Notas

- 1 Em uma busca no Education Resources Information Center – ERIC por artigos dos últimos dez anos, temos três artigos sobre Lyotard e estética (FORD, 2022; BOJESEN, 2022; LOCKE, 2015) e um artigo abordando currículo e Lyotard (MUNDAY, 2014), sem conexões com uma discussão sobre política curricular.
- 2 Em uma busca no *Scielo.org* por artigos que abordem Lyotard com implicações para a Educação, identificamos apenas os textos de López Alzate (2014), Cavallari Filho (2021), Walter Kohan (2015) e Silvia Morelli (2016), sendo este último o único dos textos que tem por foco a discussão sobre currículo e política.<sup>3</sup>
- 3 No livro *Lyotard*, Alberto Gualandi (2007) divide a obra do filósofo francês em dois períodos: o primeiro, que ele chama de “fora da linguagem”, é marcado principalmente pelo *Discours, figure*, de 1971, e que defende que a figura é irreduzível à teoria. É aquilo sobre o qual não se pode dizer. O objetivo de Lyotard nessa obra, de acordo com Gualandi é devolver a arte o espaço de verdade irreduzível a teoria. Com *A condição pós-moderna*, obra de 1979, Lyotard compreende que não existe o “fora da linguagem”. Ao aderir, mesmo que parcialmente ao Wittgenstein das *Investigações filosóficas*, Lyotard passa a compreender que o significado das palavras depende do seu uso. É o encontro com os jogos de linguagem e o fim das grandes narrativas.
- 4 Concordando com Morelli (2016), sustentamos ser possível aproximar Lyotard e Laclau pela via do entendimento desses autores sobre a impossibilidade de consenso na política.

## Referências

ARAÚJO, Hellen Gregol. *A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes*. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ASPIS, Renata. Notas Esparsas Sobre Filosofias da Diferença e Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 429-439, set./dez. 2016.

- BOJESEN, Emile. Ignorance: Aesthetic Unlearning. *Journal of Philosophy of Education*, v56 n4 p601-611 Aug 2022.
- BORGES, Veronica. Discursos conservadores nas políticas curriculares: do sacerdócio à profissionalização docente. *Teias*, v. 17, n. 47, 2016.
- CAVALLARI FILHO, Roberto. De volta ao brejo: a ausência do sublime em Dewey e o sublime na educação. *Pro-posições*. Campinas, v. 32, e20190037, 2021. p. 1-26.
- CLARKE, Matthew. Eyes wide shut: the fantasies and disavowals of education policy, *Journal of Education Policy*. 2018.
- CLARKE, Matthew. The (Absent) Politics of Neo-Liberal Education Policy, *Critical Studies in Education*, Abingdon, United Kingdom, Taylor and Francis 53:3, 297-310, 2012.
- CONTE, Elaine & TREVISAN, Amarildo Luiz. Desafiando a passividade na educação: Desconstruindo a formação espetacular em um mundo em constante mudança. Resenha. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 65, p. 1-7, e24174, abr./jun., 2023.
- CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/agosto 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara & OLINI, Polyana. Noologia do currículo: dramatizações do projeto escrituras. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 559-577, set./dez. 2016.
- COSTA, Hugo Heleno & LOPES, Alice Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira De Educação*, v. 27, p. 1-23, 2022.
- COSTA, Hugo Heleno & PEREIRA, Talita. Discursos Curriculares em Disputa pela Significação do Mundo: os acontecimentos e a suspensão das verdades. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 20, p. 614-620, 2020.
- CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 575-587, 2015.
- DAMIANO, Gilberto Aparecido & MOREIRA, Tania. Arte no ensino fundamental: corpo(reidade), currículo fragmentado, polivalência e equipe multiartística. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 2011.
- DE ALBA, Alicia & LOPES, Alice Casimiro (Org.). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. Cidade do México: IISUE/UNAM, 2015.
- FORD, Derek R. The Sonic Aesthetics of Writing: Pedagogy, Timbre, and Thought. *Pedagogy, Culture and Society*, v30, n4, p567-580, 2022.
- GARGANO, Rafael Silva. *Algo escapa: o figural na filosofia de Jean-François Lyotard*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Filosofia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- GARGANO, Rafael Silva. *Arte e Política no Pensamento de Jean-Francois Lyotard*. Inquietude, Goiânia, vol. 4, no 2, jul 2013/dez 2013.
- GODOY, Bruno Silva. *Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: o caso da BNCC*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- GUALANDI, Alberto. *Lyotard*. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- HENSHALL, Cameron; PROSSER, Howard & SANJAKDAR, Fida, Empty Britain? Hegemony and ambiguity in British education policy, *British Journal of Sociology of Education*, 44:6, 996-1017, 2023.

- HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da & DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um Currículo Nômade: entre artistagens e invencionices. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Trad. Valério Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. *ALEA*. Rio de Janeiro, vol. 17/2, jul-dez 2015, p. 216-226.
- LACERDA, Teresa & GONÇALVES, Elsa. Educação estética, dança e desporto na escola. *Revista Portuguesa de Ciência do Desporto*, 2009, 9(1) 105-114.
- LACLAU, Ernesto. Democracy and the Question of Power. *Constellations* Volume 8, No 1, 2001. Blackwell Publishers Ltd., p; 1-14.
- LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. *O capitalismo estético na era da globalização*. Lisboa, Edições 70, 2014.
- LOCKE, Kirsten, Performativity, Performance and Education. *Educational Philosophy and Theory*, v47 n3 p247-259, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro & MENDONÇA, Daniel de Mendonça (Orgs.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. 1ed. São Paulo: Annablume, 2015, v. 1, p. 117-147.
- LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de & OLIVEIRA, Gustavo Gilson (Orgs.). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*. Recife: Editora da UFPE, 2018, v. 1, p. 133-167.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos Da Escola*, v. 13, p. 59-75, 2019.
- LOPES, Alice Casimiro & BORGES, Veronica &. Currículo, conhecimento e interpretação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.
- LOPES, Alice Casimiro & CUNHA, Viviane. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. 1-16, 2022.
- LÓPEZ ALZATE, Maria Adelaida. Fragmentación entre ciencia y humanismo en la universidad contemporánea. *Hallazgos*, 77 (22), 329-357, 2014.
- LYOTARD, Jean-François. *El entusiasmo*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1987.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- LYOTARD, Jean-François. *Peregrinações: lei, forma, acontecimento*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.
- LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*, José Olympio, 2001.
- LYOTARD, Jean-François. Entrevista con Jean-François Lyotard (París, 13/12/86). Teresa Oñate. *A Parte Rei: revista de filosofia*. 49. Enero. 2007.
- MACEDO, Elizabeth. Mas a Escola Não Tem Que Ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 17, p. 539-554, 2017.
- MACEDO, Elizabeth. National curriculum in Brazil: between accountability and social justice. *Curriculum Perspectives*, v. 39, p. 187-191, 2019.

MEURER, Sidmar dos Santos. A noção de educação estética no currículo da escola primária no Paraná – início do século XX. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21, e165. 2021.

MORELLI, Silvia. Lo Político en el curriculum del siglo XXI. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, año12, n.11, vol.1, ENERO A JUNIO DE 2016. p. 29-46.

MORELLI, Silvia & ITURBE, Erica. Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educación Unisinos*, v. 22, n. 1, p. 44-52, 2018.

MUNDAY, Ian. Creativity: Performativity's Poison or Its Antidote? *Cambridge Journal of Education*, v44 n3 p319-332 2014.

OLIVEIRA, Anna Luiza & OLIVEIRA, Gustavo Gilson. Curriculum Policies of Gender and Sexuality in Brazil: Between Biomedical, Socio-Juridical and Neoconservative Discourses. *Transnational Curriculum Inquiry*, v. 16, p. 38-60, 2019.

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

OSINSKI, Dulce Regina Baggio & ANTONIO, Ricardo Carneiro. Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 269-285, 2010.

PAGÈS, Claire. Sem negação nem reconhecimento: o corpo na economia libidinal de Jean- François Lyotard. *A peste*, São Paulo, v. 3, no 1, p. 37-59, jan./jun. 2011.

TORRES, Fabiano Ramos. *A estética da sensibilidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, 2011.

VENDRAME, Eliandra Cardoso dos Santos *et al.* Arte e Educação Estética na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: uma análise sob a ótica da Teoria Crítica da Sociedade. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.]*, v. 23, n. 4, p. 537-544, 2022.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.