

TEMA EM DESTAQUE

CURRÍCULO E
CONHECIMENTO:
APROXIMAÇÕES
ENTRE EDUCAÇÃO E
ENSINO

ELIZABETH MACEDO

RESUMO

Minha intenção, neste artigo, é desconstruir os vínculos entre currículo e ensino, o que considero crucial para que a diferença possa emergir no currículo. Analisando a teoria curricular de matriz técnica e crítica e a política curricular recente em torno da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, argumento que a centralidade no conhecimento tende a reduzir a educação ao ensino. Defendo que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo. Isso implica redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.

CURRÍCULO • POLÍTICAS DE CURRÍCULO • CONHECIMENTO •
DIFERENÇA

Texto produzido no âmbito de projeto *Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - Faperj -, no âmbito dos programas *Prociência e Cientista do nosso estado*.

CURRICULUM AND KNOWLEDGE: APPROACHES BETWEEN EDUCATION AND TEACHING

ELIZABETH MACEDO

ABSTRACT

My purpose, in this paper, is to deconstruct the links between curriculum and teaching/learning processes what I consider of paramount importance for difference to emerge from the curriculum. After analyzing critical and technical perspectives of curriculum theory and the curriculum policy that defined National Curriculum Guidelines in Brazil, I argue that the centrality on knowledge as main category of curriculum studies has been reducing education to teaching/learning processes. I defend that the responsibility of curriculum theory and policy is to block the hypertrophy of knowledge as central in curriculum. This implies to redefine curriculum as capable of instituting meanings, as cultural enunciation, as an undecidable space where subjects become subjects by creation acts.

CURRICULUM • CURRICULUM POLICY • KNOWLEDGE • DIFFERENCE

EM MEADOS DE 2010, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE –, em substituição às diretrizes anteriores por etapa e modalidade da educação básica. O parecer n. 7/2010 do CNE, publicado no *Diário Oficial da União*, em 9/7/2010, justifica a necessidade de tais diretrizes em razão da avaliação de que os documentos anteriores estariam defasados e inadequados em relação à atual configuração do ensino fundamental de nove anos e à perspectiva de obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade. Apesar de citar explicitamente a autonomia dos sistemas de ensino, o parecer destaca que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cabe à União estabelecer “competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2010a, p. 1). Lembra, assim, a competência do CNE para legislar sobre o currículo da educação básica, definindo diretrizes curriculares nacionais.

O simples levantamento dos títulos da Resolução n. 4 (BRASIL, 2010b), publicada pelo Ministério da Educação, em 13 de julho de 2010, já mostra, no entanto, o escopo ampliado que assume para o então CNE o termo “diretrizes curriculares nacionais”. Aos dois títulos iniciais, versando sobre objetivos e referências conceituais, seguem-se outros cinco: (i) sistema nacional de educação; (ii) acesso e permanência para conquista da qualidade social; (iii) organização curricular: conceitos, limites, possibilidades; (iv) organização da educação básica; e (v) elementos constitutivos para a organização das diretrizes curriculares nacionais gerais para a

educação básica – este último subdividido em projeto político-pedagógico e regimento escolar, avaliação, professor e formação inicial e continuada.

Como se pode depreender dos títulos e da própria extensão do documento, que soma 60 artigos distribuídos em 18 páginas, a intenção é abarcar diversos aspectos da escolarização. Ainda que o termo currículo ou diretrizes curriculares assuma muitos sentidos na literatura pedagógica, sendo por vezes amplo o suficiente para dar conta de muitos desses aspectos, não se pode deixar de considerar que a ampliação de seus sentidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – fornece a justificativa legal para uma maior intervenção federal nos sistemas de ensino. Trata-se, portanto, de um documento que pretende fundar um novo projeto educacional para o País, como, aliás, fica claro no artigo 2º, da Resolução que define os objetivos das DCN e no texto encaminhado pelo MEC ao CNE em 2009, intitulado *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação básica* (BRASIL, 2009).

É, portanto, com a percepção de que as DCN estabelecem os sentidos da intervenção federal desejada nos sistemas de ensino e nas escolas que as elegi como objeto de análise. Como documentos normativos, elas pretendem fixar sentidos para o que entendemos por educação básica. E é um desses sentidos fixados que me interessa neste artigo. Refiro-me à aproximação entre os termos educação e ensino, que busca definir a primeira pelo segundo. Esse movimento não se restringe às DCN nem se origina nelas, mas assume, nesse caso, uma função normativa mais evidente. Minha preocupação aqui é não apenas recuperar a distinção entre educação e ensino, mas também entender essa distinção como crucial para que a diferença possa emergir no currículo.

Assumindo que sem diferença não há educação, defendo que a escola, para educar, precisa colocar o ensino sob suspeita.¹ Se isso não significa deixar de ensinar, significa, pelo menos, retirar o ensino do centro nevrálgico da escola. Do ponto de vista teórico, a defesa desse argumento implica redimensionar a própria concepção de currículo, tal como explicitada na teoria e nas políticas. É isto o que procuro fazer neste artigo. Minha intenção é desconstruir os vínculos entre currículo e ensino, o que implica rever a centralidade do conhecimento nas definições de currículo que se produzem nos textos políticos, como as DCN, assim como na teoria curricular que os fundamenta².

O ENSINO NO CENTRO NEVRÁLGICO DA ESCOLA: FRAGMENTOS TEÓRICOS

Não é de hoje que a escola vem sendo não apenas definida, mas legitimada como o lugar do ensino. Pode-se até dizer, como há muito alertava Saviani (2008), que é isso que dela esperam os pais, os próprios alunos e a sociedade em geral. Esse vínculo aceito pelo senso comum, talvez até por

1 Embora a defesa que aqui farei desse argumento não se aproxime tão claramente da realizada por Biesta (2006), em sua obra *Beyond learning: democratic education for a human future*, foi a sua leitura que desviou meu olhar para esse movimento. Em meu projeto de pesquisa encaminhado ao CNPq em 2010, minhas questões se direcionavam à função do currículo como projeto de identidade, mas não percebiam sua relação com tal movimento.

2 Contraponho-me à interpretação corrente de que as políticas não consideram a produção acadêmica, ou mesmo que a distorcem. O exemplo das DCN é importante nessa contraposição, uma vez que os textos assinados por pesquisadores consultores, publicada na série *Indagações sobre currículos*, são claramente utilizados no Parecer do CNE e na Resolução que as define.

fazer parte de nosso imaginário, insere-se fortemente nas teorias pedagógicas. A escola é o lugar do ensino ou, como buscam inverter algumas teorizações mais recentes, da aprendizagem. Não farei distinção entre essas duas perspectivas, pois entendo que se trata de uma falsa dicotomia que se estabelece entre a centralidade no aluno ou nos conteúdos. O foco no aluno o toma não como sujeito, mas como sujeito da aprendizagem, e é, portanto, apenas a outra face do ensino.

No campo das teorias curriculares, é razoável generalizar que, de alguma forma, as questões em torno do que ensinar se tornaram centrais e se vinculam à preocupação do campo do currículo com o conhecimento. A pergunta que Spencer fazia já em 1859 ressoa ainda hoje, com formatos diversos, em diferentes autores: qual conhecimento é o mais válido? Se as respostas não são as mesmas, não deixa de ser interessante observar a permanência da questão quando se trata de escola, de currículo e de educação. Essa permanência da preocupação com o conhecimento “mais válido”, com aquele que deve ser objeto do currículo, aproxima perspectivas muito diversas, como pretendo mostrar. Mas, antes disso, quero explicitar algumas de suas diferenças. Tomarei aqui, para rápida análise, perspectivas cuja relevância para a constituição do campo no Brasil é indiscutível, ou seja, discursos sobre o significado do currículo que, de forma fragmentária, são reiterados nas acepções que sustentam nossos debates acadêmicos e as políticas públicas.

A primeira perspectiva que me interessa abordar é a que chamei de tradição técnica, que engloba desde as propostas eficientistas da década de 1920 até abordagens piagetianas como as de Cesar Coll ou as recentes pedagogias da competência, passando necessariamente por Raph Tyler e toda uma racionalidade para a qual o currículo é uma listagem de objetivos e competências operacionais ou conteúdos objetificados. A maioria dos estudiosos nesse campo não teria dificuldade de aceitar a generalização de que, nessa tradição, educação e ensino (ou aprendizagem) são quase sinônimos no espaço da escola. Talvez até se pudesse conceber uma educação para além do ensino, mas sem vínculos estreitos com o currículo escolar. Se em Coll, assim como em Tyler ou Bloom, é clara a preocupação com valores, estes são tomados como conteúdos de ensino ou objetivos de aprendizagem, como algo a ser ensinado.

Pode-se objetar que em toda a tradição técnica há um projeto educacional. O próprio desenvolvimento do campo nos Estados Unidos, associado ao eficientismo, pode ser creditado à necessidade de preparar as pessoas para uma migração do espaço rural para o espaço urbano e industrial. Nesse projeto eficientista havia lugar para a educação no contexto social e econômico de então. A tradição tyleriana que se segue, cuja influência no Brasil foi e ainda é substantiva (MOREIRA, 1990; LOPES, MACEDO, 2011), reitera a importância da vida contemporânea fora da escola como uma das fontes para a definição dos objetivos que os progra-

mas educacionais devem buscar alcançar. Tyler vai mais longe ao explicitar o uso da filosofia como filtro para a seleção dos objetivos, defendendo que há valores básicos estabelecidos por uma filosofia educacional e social que define “os valores que são considerados essenciais a uma vida satisfatória e eficaz” (1977, p. 31).

Com o deslocamento da ênfase da tradição técnica para a construção de objetivos, o ensino ganha ainda mais relevo, mas, mesmo assim, como afirma Bloom (1972), “a importância primordial [na taxionomia dos objetivos educacionais] foi atribuída às dimensões educacionais” (p. 5), em detrimento das dimensões lógicas (ligadas ao conhecimento) e psicológicas. Dos eficientistas aos desdobramentos da racionalidade tyleriana, as tradições técnicas do campo do currículo enfatizaram as relações entre os programas educacionais e a vida social e econômica. Franklin (1986) sustenta que há, nessa tradição, um forte vínculo entre educação e controle social, o que definiria um projeto educacional para além do ensino. Mas, para mim, esse controle se deu por meio de um forte deslizamento entre educação e ensino e, portanto, a subsunção da educação ao ensino foi um elemento importante na ação da educação como controle social. Em Tyler, esse deslizamento é explicitado já nas páginas introdutórias de sua obra *Princípios básicos de currículo e ensino*: “Esses objetivos educacionais tornam-se os critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames” (1977, p. 3).

Não tenho a pretensão de ser original ao defender que a tradição técnica da eficiência social e da racionalidade tyleriana subsume a educação ao ensino. Se volto a essa questão, já muito explorada na literatura do campo do currículo, é porque entendo que muitos fragmentos dessa tradição informam as políticas e a teoria curricular recente. É nesse sentido que aproximo a discussão de base assumidamente piagetiana de Coll, bastante influente nas políticas curriculares recentes, da tradição técnica.

Moreira (1997) analisa as semelhanças entre os dois autores em termos do modelo de elaboração curricular e da ênfase na dimensão psicológica. Essas semelhanças incluem o destaque para a definição de objetivos, que constitui o primeiro grande conjunto de decisões – sobre finalidades do sistema educacional, objetivos gerais e objetivos de cada ciclo – e o planejamento curricular básico. Neste, objetivos e conteúdos são essenciais, funcionando em uma articulação que, por vezes, mascara possíveis distinções: definidos como saberes e formas culturais, os conteúdos são taxionomizados, assumindo, portanto, o sentido de objetivos. Ainda que se possa argumentar que a proposta curricular de Coll se baseia na definição das finalidades do sistema educacional, os fartos exemplos em seu livro *Psicologia e currículo* (COLL, 1997) não deixam dúvidas quanto ao fato de que tais finalidades estão ligadas ao aprendizado de conteúdos. Mesmo os princípios normativos que orientam a ação dos sujeitos são entendidos como conteúdos e transformados em objeto de ensino.

A denúncia de que os projetos educacionais dos modelos técnicos deixam de lado questões importantes ganhou força nos Estados Unidos e na Inglaterra a partir da década de 1970, e no Brasil desde o fim da ditadura militar, nos anos 1980. Destacarei aqui a tradição curricular de entendimento do currículo como texto político, com ênfase na Sociologia e na Filosofia, para a qual chamam a atenção Pinar et al. (1995). Tendo como foco a teoria crítica de natureza marxista, em linhas gerais, os textos políticos questionam o modo como as relações de poder no interior da sociedade influenciam as decisões curriculares e são por elas influenciadas. Eles denunciam o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e propõem um projeto de currículo ligado à emancipação do sujeito das relações de opressão da sociedade capitalista. Trata-se, portanto, de perspectivas que, em princípio, explicitam vínculos entre a escola e a sociedade e sentidos para a escolarização que vão além do ensino. Mas, para mim, o projeto crítico de currículo visando à emancipação reduz-se a um projeto de ensino, na medida em que dá centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, um conhecimento que é, portanto, externo ao sujeito e, muitas vezes, apenas estratégico.

Talvez se possa dizer que a nova Sociologia da Educação – NSE – inglesa e as vertentes críticas americanas, que têm em Michael Apple seu maior expoente, redefinem a questão de Spencer. Se sua indagação principal refere-se aos mecanismos sociais e ideológicos que tornam determinados conhecimentos mais legítimos que outros, seu projeto emancipatório se pergunta sobre o conhecimento mais válido para superar a divisão social e a hierarquização entre diversos conhecimentos.

Na NSE, os vínculos entre escola, currículo e conhecimento são assumidos explicitamente. Surgida nos anos 1970 como um movimento de releitura dos focos da Sociologia da Educação inglesa, definiu-se desde o início como uma sociologia do conhecimento ou do currículo, como advoga Michael Young, principal nome dessa corrente teórica. Segundo ele, o projeto da Sociologia da Educação é entender os mecanismos pelos quais, na escola, determinados conhecimentos são legitimados em detrimento de outros, ou seja, as razões da distribuição desigual do conhecimento e seus desdobramentos na manutenção do *status quo* (Young, 2000). Se tal agenda vai além do ensino, os desdobramentos em termos de projeto dessa discussão são centrados em uma clara redução do currículo ao conhecimento e da educação ao domínio de saberes socialmente organizados.

Em um artigo intitulado “Para que servem as escolas” (Young, 2009), o autor defende a centralidade do conhecimento, diferenciando “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”, que entende ser o objeto do currículo em um projeto social emancipatório: “Há uma conexão entre as esperanças de emancipação associadas à expansão da escolarização e a oportunidade que as escolas oferecem aos/às aprendizes de adquirirem ‘conhecimento poderoso’” (p. 53).

Tais conexões são mais explícitas no livro *O currículo do futuro* (Young, 2000), em que se propõe uma revisão de sua obra desde a NSE e retoma algumas das preocupações centrais dessa sociologia. A definição do currículo como “saber socialmente organizado” é entendida como “ferramenta de análise e uma maneira de conceituar alternativas e suas implicações” (p. 40). Vincula-se, assim, de alguma forma, a um projeto de futuro. A obra se desenvolve em torno dessa definição de currículo, na qual os processos de seleção e organização do conhecimento devem ser o foco do trabalho dos professores. Em vários momentos, educação e ensino aparecem como sinônimos, como por exemplo: “desenvolver uma teoria que possa ajudar os professores a transformar o currículo e, assim, melhorar a experiência de aprendizado dos alunos” (p. 52); “o currículo do futuro deverá ser definido pelo tipo de necessidades de aprendizado que prevemos que os jovens [...] terão” (p. 222); “o saber e o aprendizado são as principais questões da atual crise da escola” (p. 254).

De forma semelhante, os textos políticos americanos focam na seleção e distribuição do conhecimento como um dos entraves à construção de uma educação emancipatória. As questões levantadas por Michael Apple em *Ideologia e currículo* (1982) e reproduzidas em *Educação e poder* (1989) não deixam dúvidas sobre a centralidade do conhecimento: “Por que e como aspectos particulares de uma cultura coletiva são representados nas escolas como conhecimento factual objetivo? [...] Como as escolas legitimam padrões limitados e parciais de conhecimento como verdades inquestionáveis?” (p. 35). Assim, o autor destaca as lutas ideológicas na definição do currículo, tendo como foco as formas de seleção, de distribuição e, portanto, de legitimação de determinados conhecimentos. Na mesma linha da NSE, lança mão da ideia de tradição seletiva de Raymond Williams para denunciar que uma operação ideológica torna o conhecimento de certos grupos sociais (classe e, posteriormente gênero e raça) mais legítimos do que outros. Em uma defesa ainda mais contundente da importância da discussão do conhecimento pela teoria curricular, Apple argumenta que a escola produz não apenas sujeitos que atuarão no mundo econômico, mas conhecimentos que, incorporados à ciência e à tecnologia, funcionarão como capital cultural e econômico.

As propostas de Apple para uma educação emancipatória estão menos radicalmente ligadas ao ensino do que as de Young e da NSE. Em *Educação e poder*, o autor apresenta estratégias que vão além da escola e dos currículos, destacando a importância de instâncias sociais democráticas. No entanto, a questão do conhecimento permanece central nos currículos, tanto no que se refere à crítica do conhecimento dito oficial quanto à proposta de uma educação emancipatória – entendida como o domínio de um repertório de saberes que instrumentalizem o aluno para a ação social. Se a educação não é somente ensino, este é parte importante na discussão do currículo.

Tendo explicitado as diferenças entre as perspectivas que denominei técnica e política, quero agora aproximá-las. Em ambas, ressoa a ideia de que a escola tem um compromisso primordial com a transmissão/recriação do conhecimento, que se vincula a um projeto social mais amplo, mas apenas como ferramenta. A escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim, o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico.

O debate curricular no Brasil foi muito influenciado tanto pelas perspectivas técnicas quanto pelas perspectivas críticas. Na década de 1980, fragmentos da teorização crítica da NSE e da tradição americana passaram a dividir espaço com as abordagens técnicas até então prevalentes. Em fins dessa década e na primeira metade dos anos 1990, as questões em torno do conhecimento praticamente definiam o campo do currículo em termos de objeto. Os diálogos preferenciais incluíam autores como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefèbvre, Habermas e Bachelard, e os temas preferenciais envolviam a relação entre conhecimento científico, escolar, popular e senso comum; a preocupação com aspectos relacionados à seleção e distribuição de conteúdos; e a superação de dicotomias entre teoria e prática e entre conteúdos e métodos (LOPES, MACEDO, 2002). A teoria curricular era relacionada, em grande parte, ao estudo da construção social do conhecimento. As perspectivas técnicas surgiam, no plano teórico, apenas como algo a se contrapor, mas continuavam a influenciar fortemente as políticas educacionais.

Nos campos da filosofia da educação e da didática, desenvolvia-se também a tradição crítica, com a pedagogia histórico-crítica e seus desdobramentos. Embora o diálogo preferencial dessa teorização não fosse com o campo do currículo³, destaco-a aqui pelo fato de muitas políticas curriculares, desde os anos 1980, se referirem a ela de forma mais ou menos explícita. Do ponto de vista do meu argumento em torno da centralidade do conhecimento, e mesmo do conteúdo, na teoria curricular, a pedagogia histórico-crítica é exemplar.

Como nas perspectivas críticas, Saviani (2007, 2008) defende que o domínio do saber socialmente acumulado é uma ferramenta necessária para qualquer projeto de mudança social, e, portanto, é função da escola ensinar esse saber – ideia corroborada por Libâneo (2000) e outros estudiosos do campo da didática. O autor traduz conhecimento como conteúdo, inclusive qualificando como crítico-social dos conteúdos seu projeto de pedagogia. Centralmente, a escola deve oferecer ferramentas conceituais – conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos cognitivos de estudo – para que os alunos possam levar a cabo o projeto de construção de uma sociedade mais justa. Não se trata de desconsiderar, por exemplo,

3
Concebo campo pela definição que usamos (LOPES, MACEDO, 2002) em texto anterior. Não pretendo definir de forma fundacional o que cabe ou não no campo do currículo.

atitudes, convicções e valores, mas de tratá-los como conteúdos, como algo externo aos sujeitos que pode ser ensinado pela escola.

Se a entrada das tradições pós-estruturais e pós-críticas no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, desloca ligeiramente o foco do conhecimento para a cultura, isso não se faz de forma radical. Primeiramente, é importante destacar que as relações entre a pedagogia crítica e as tradições pós-estruturais sempre foi, e ainda é, depois de mais de 15 anos de convivência, muito ambivalente (MACEDO, 2012; LOPES, MACEDO, 2012). Além disso, apesar da visibilidade editorial do pós-estruturalismo no campo do currículo, um estudo das teses e dissertações no período de 1996-2002 mostrou que, com exceção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a teoria crítica ainda era referência quase absoluta das pesquisas. Mesmo com o surgimento de estudos de base claramente pós-estrutural, a partir de meados dos anos 1990, o conhecimento ainda se mantém como tema de destaque. Interdisciplinaridade, diferentes conteúdos escolares, planejamento e outros dispositivos pedagógicos estão entre as temáticas privilegiadas nos estudos de matriz pós-estrutural, especialmente até o início dos anos 2000. Talvez isso se dê apenas pela relevância dos nexos entre saber e poder ressaltados por Foucault, ou talvez indique uma escolha do campo em função de um consenso até então partilhado sobre os sentidos de currículo. Vale ressaltar que, nesses estudos, o conhecimento é entendido como prática de significação e, portanto, não se podem pleitear vínculos diretos entre essa discussão e o privilégio do ensino como foco do currículo.

Embora as abordagens pós-estruturais não sejam meu foco neste artigo, não é possível deixar de considerá-las, dados os múltiplos deslizamentos que se vêm produzindo entre elas e as perspectivas críticas. Em relação ao conhecimento, talvez a manutenção do mesmo significativo como um dos focos da teoria curricular tenha favorecido tais deslizamentos (MACEDO, 2006a). Na recente defesa do conhecimento como preocupação central do campo, que vem ganhando força desde o início dos anos 2000, percebe-se claramente a associação entre tais perspectivas. Diferentemente do que acontece com a argumentação de Young (2000, 2009), no Brasil, a matriz crítica, embora prevalente, é mesclada com discussões pós-estruturais. Com isso, mesmo a virada pós-estrutural é deslocada, em alguma medida, para o interior de um quadro onde o conhecimento pode ser defendido como núcleo articulador do currículo. Especialmente relevante, nesse sentido, é a obra de Antonio Flavio B. Moreira, tanto pelo impacto produzido pelas ideias do autor na área, quanto por sua participação no projeto *Currículo em movimento*,⁴ que serviu de base para a elaboração das DCN, objeto deste artigo.

Tal como ocorre com Young (2009), que, como já foi dito, defende o compromisso da escola com o ensino de determinados conteúdos, Moreira contrapõe-se ao que qualifica como abandono do conhecimento

como categoria relevante para o campo do currículo. Em linhas gerais, o autor defende que o foco na cultura está deixando de lado um importante compromisso da teoria curricular no sentido de pensar os processos de seleção e distribuição do conhecimento (MOREIRA, 2004, 2005, 2007, 2010).

Embora dialogando cada vez mais fortemente com a NSE e com a perspectiva de defesa da lógica dos campos disciplinares defendida por Muller – citado também por Young –, Moreira destaca algumas preocupações que vão além do conhecimento e dos conteúdos escolares. Trata-as, no entanto, como acessórias para uma educação de qualidade que, segundo ele, “precisa incluir a preocupação com o conhecimento que se ensina e se constrói nas salas de aula, bem como associar essa preocupação aos cuidados com fenômenos culturais marcantes na sociedade contemporânea” (MOREIRA, 2010, p. 220). Nesse trabalho, embora ressalte a importância das políticas de reconhecimento, ligadas às discussões de multiculturalismo que vem empreendendo, Moreira defende uma “redistribuição, que corresponde, na sociedade, a uma partilha mais igualitária e justa dos recursos materiais e simbólicos” (p. 220), como centro do projeto de uma educação de qualidade.

A dificuldade de situar o pensamento de Moreira entre as tradições crítica e pós-estruturais não ocorre apenas em relação à temática do conhecimento, mas é nela que adquire um tom mais dramático. Em diferentes trabalhos, o autor argumenta em favor das utopias modernas para a escola, definindo-se como um teórico crítico. Sua descrição da contemporaneidade, no entanto, se dá no quadro das preocupações manifestadas pelo pensamento pós-crítico. Questões em torno da cultura, da fragmentação identitária, do relativismo do conhecimento surgem mescladas com a aposta nessas utopias. Há um deslizamento entre uma descrição que leva em conta os desafios da teoria pós-crítica e a crença em um projeto moderno de superação da crise da sociedade atual. Tal deslizamento é claramente assumido pelo autor quando afirma seu projeto de reconhecimento e redistribuição (PARAÍSO, 2010).

Em seu projeto de defesa dos conteúdos curriculares, Moreira retoma a preocupação com os processos de seleção e distribuição do conhecimento em uma perspectiva sócio-histórica sustentando que conhecimento válido é aquele que se define em terrenos contestados, onde prevalecem relações desiguais de poder. Ele defende a necessidade de “se voltar a considerar mais rigorosamente os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola” (MOREIRA, 2007, p. 287). Indo um pouco mais longe na proposta de critérios para tais processos, recorre a Muller ao argumentar em favor do “conhecimento como conhecimento”, e “não apenas como instrumento para a formação, para a conscientização e para a promoção do indivíduo”. Sua defesa do conhecimento como um dos “focos” do processo de construção curricular envolve também a aceitação de uma lógica interna

4
Trata-se de projeto do Ministério da Educação, descrito como um conjunto de ações com o objetivo de “formular uma proposta curricular nacional que [visse] a compor a base nacional comum do currículo da educação básica e que [pudesse] subsidiar e orientar os sistemas de avaliação nacional, a produção de material didático, a formação de professores, a prática docente, na perspectiva da garantia do direito de todos e de cada um aprender” (Brasil, s/d, slide 35). No âmbito desse projeto, foram elaborados os volumes intitulados Indagações sobre currículo.

dos campos disciplinares, o que acaba por aproximar conhecimento e conteúdo, como no trecho a seguir: “insisto no sentido de [...] uma aguda preocupação com o conhecimento, com sua aquisição, com uma instrução ativa e efetiva, com um professor ativo e efetivo, que bem conheça, escolha, organize e ensine os conteúdos de sua disciplina ou área de conhecimento”. É importante salientar que essa não é a única preocupação do autor; a ela se seguem muitas outras não ligadas ao conhecimento, sempre iniciadas pela expressão “não basta”. Trata-se de preocupações “indispensáveis, [mas] não suficientes”, que não merecem o mesmo destaque dado ao conhecimento, talvez por não serem negligenciadas, na opinião do autor.

O projeto educativo defendido por Moreira está, portanto, visivelmente vinculado ao ensino. Ainda que, em algumas passagens, o ensino seja definido apenas como uma preocupação a mais, ele o vê como central, como algo que garante ao aluno, inclusive, a possibilidade de escolha de seu lugar na sociedade:

...há que se criar oportunidades de acesso às ciências, às artes, a novos saberes e novas linguagens, a novas interações, a outras lógicas, à capacidade de buscar conhecimentos, ao aprofundamento, à sistematização e ao rigor. Há que se considerar o aluno em suas diferentes dimensões sem que, no entanto, se coloquem no plano secundário o intelecto e a aprendizagem. Em última análise, sustento que a revalorização do conhecimento escolar no currículo pode construir instrumento útil para o resgate da tarefa de desencaixe ansiada por Bauman. (MOREIRA, 2007, p. 288)

Os deslizamentos de Moreira entre as teorias críticas e pós-críticas apresentam outra questão que se insinua nessa passagem, ou seja, a dos vínculos entre o domínio de determinados conhecimentos/conteúdos e a formação da identidade via currículo, que abordarei na sequência, tendo como foco as DCN e o documento *Indagações sobre currículo...*, assinado pelo próprio Moreira e por Candau (2007).

Os fragmentos que selecionei da teoria curricular tinham como objetivo sustentar, preliminarmente, meu argumento de que uma parte considerável dessa teoria toma o conhecimento como categoria central – não o conhecimento como prática de significação, mas como coisa, como produto sócio-histórico que, uma vez selecionado, passa a fazer parte do currículo. Esse movimento tem implicações para a própria definição de educação escolar que acaba subsumida à ideia de ensino.

Com isso, desejei desconstruir certa percepção corrente de que a redução da educação ao ensino é apenas uma decisão de políticas neoliberais que objetivam a diminuição dos custos da educação pelo estreitamento das expectativas da escola. Entendo que ela encontra sustentação em

muitas de nossas discussões pedagógicas, seja em uma matriz mais técnica e liberal, seja em perspectivas críticas. Ambas vinculam os projetos de educação ao ensino – de conteúdos, de habilidades, de competências –, deixando de fora tudo o que não é passível de ser previamente determinado, e transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada.

Antes de passar a defender que se abandonem tais projetos para a escola e se redefine o currículo de modo a torná-lo capaz de lidar com a diferença, analiso as DCN como um instrumento normativo que ecoa e sedimenta alguns desses fragmentos teóricos na forma de textos híbridos, produtos de lutas políticas para significar o currículo (MACEDO, 2009).

EXPERIÊNCIAS ESCOLARES, CONHECIMENTO E IDENTIDADE NAS DCN

Retomando agora as DCN, passo a discutir o projeto educativo nela apresentado, sustentando que, como acontece nas perspectivas técnicas e críticas, há uma redução desse projeto ao ensino, com seus efeitos de controle sobre a diferença. Como destaquei em relação à teoria curricular, as DCN também evidenciam em seus fundamentos um compromisso com um projeto educacional e social definido em termos amplos, para além do ensino. O artigo 3º menciona o

...papel indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2010b)

A partir do momento em que essa meta mais ampla se desdobra em ações e definições concretas, o projeto educativo passa a ser associado ao ensino, com claro deslizamento entre os dois significantes. No título V, cujo foco é o currículo, esse deslizamento se torna mais frequente. Ganham primazia aspectos didático-metodológicos e discussões sobre a seleção e a organização do conhecimento. A própria definição de currículo talvez seja suficiente para mostrar essa associação:

...experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. (BRASIL, 2010b, art. 13)

Tal definição dá um sentido ao currículo semelhante ao que se encontra no documento elaborado pelo MEC como subsídios à elaboração das DCN e no terceiro volume da série intitulada Indagações sobre currículo, cujo tema é “Currículo”. Nos subsídios, o currículo é descrito “como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento e que contribuem para construir as identidades dos alunos” (BRASIL, 2009, p. 45). Ainda que as distinções entre as duas definições explicitem disputas em torno da concepção de conhecimento, interessa-me, inicialmente, a associação entre três termos que se mantêm em ambas: experiências escolares, conhecimento, identidade.

Talvez a própria organização dos fascículos do documento Indagações sobre currículo devesse ser destacada, na medida em que também aponta para essa tríade. Elaborados com perspectivas teóricas diversas, em geral de matriz crítica, os fascículos se centram na aprendizagem (Currículo e desenvolvimento humano), no currículo (Currículo, conhecimento e cultura) e na avaliação (Currículo e avaliação). Em todos, a questão central é o ensino e a aprendizagem de conteúdos e de habilidades cognitivas. O volume “Educando e educadores: seus direitos e o currículo” propõe uma discussão mais ampla do projeto educativo, mas o faz tendo como base a assunção crítica que, como venho destacando, vincula educação ao ensino: “os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho” (ARROYO, 2007, p. 10). Por fim, o fascículo “Diversidade e currículo” reconhece a existência de diferentes culturas e aponta para políticas baseadas na defesa da pluralidade de identidades, muitas das quais baseadas no reconhecimento das culturas negligenciadas pelo currículo e com o foco nos conteúdos de ensino (GOMES, 2007).

Na definição de currículo das DCN, a ideia de que ele contribui para constituir a identidade dos educandos (alunos) não seria despropositada, na medida em que todas as experiências do sujeito o constituem, incluindo a experiência escolar. Em um momento em que as identidades são questionadas e a fragmentação identitária se sobressai, pode-se estranhar a insistência na identidade como base do projeto educativo. Mas não é esse o caminho que quero tomar. O que me interessa é discutir como a identidade se associa a conhecimentos ou conteúdos, ou seja, qual o seu significado em uma perspectiva em que educação e ensino convergem.

Assumindo o documento *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura* (MOREIRA, CANDAU, 2007) como subsídio para a construção das DCN no que se refere à definição de currículo, recupero suas referências ao tratar da temática da identidade. Citando Silva (1999b), o texto afirma que “discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 18). Em outra passagem, após definir currículo como seleção da cultura de acordo com Williams, afirma-se que

“podemos concebê-lo, também, como um conjunto de práticas que produzem significados” (p. 38). A explicação do que são tais práticas remete novamente a Silva (1999a), na obra *Currículo como fetiche*:

Segundo o autor, o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. (apud MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 28)

Ainda que considerando alguns deslizamentos entre teoria pós-crítica e teoria crítica na obra do próprio Silva (MACEDO, 2006a), julgo fundamental recuperar a base pós-estrutural em que os vínculos entre currículo e identidade são propostos pelo autor e que estão ausentes das apropriações acima. Ao dizer que as questões curriculares envolvem conhecimento, verdade, poder e identidade, todos esses termos são marcados por uma compreensão de conhecimento e de poder diferente daquela explicitada por Williams e que permite a assunção do currículo como seleção da cultura. Assim, a concepção do currículo como seleção da cultura e também como conjunto de práticas que produzem significados incorpora duas matrizes teóricas diversas. Essa incorporação tem, a meu ver, efeitos que precisam ser explorados.

Desde sua guinada para os estudos pós-estruturais, com base especialmente em Foucault, Silva vem definindo currículo como um dos nexos entre saber e poder e, portanto, um domínio implicado em estratégias de governo e produção de sujeitos particulares. É, no entanto, ao usar metáforas, como prática de significação e representação, para definir o currículo, que o autor aprofunda as relações entre currículo e identidade (SILVA, 1999a). Como prática de significação, a cultura envolve a produção de sentidos dentro de um sistema linguístico. Configura-se como uma prática produtiva, criativa, marcada por relações de poder. Ao produzir sentidos na cultura, os sujeitos buscam obter determinados efeitos de poder, e tais efeitos são mais efetivos quando fixam posições de sujeitos, criam hierarquias e favorecem assimetrias.

Os sistemas de significação dirigem a construção de representações, e o currículo é visto por Silva (1999a) como uma dessas representações, ou seja, um discurso que cria coisas que não são materialmente concretas, mas têm efeitos reais, efeitos de verdade ou efeitos de poder.

É a ideia de que o currículo como significação e representação é capaz de produzir efeitos de poder que permite ao autor sustentar que o currículo produz identidades sociais. As identidades são apenas um dos efeitos de poder, um poder que constrange o que pode ser representado. É nesse sentido que o currículo é nominado por Silva (1999b) como “documento de identidade”.

Nesse quadro teórico, o conhecimento não pode ser tomado como coisa a ser aprendida, pois está diretamente imbricado nos nexos entre saber e poder e, fundamentalmente, não se caracteriza como fonte de libertação, autonomia ou emancipação. O currículo não é capaz de produzir uma identidade desejada, uma utopia, um sujeito fora do sistema de significação e representação. Menos ainda, essa identidade pode ser construída pelo domínio de conhecimentos ou conteúdos que são externos ao sujeito. No entanto, é isso que se diz no documento *Indagações sobre currículo...* e nos sentidos de currículo estabelecidos pelas DCN. Assim, na política vigente, identidades não são efeitos de poder, mas uma espécie de “intenção educativa”, atingida por um “conjunto de esforços pedagógicos” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 18). As identidades que se pretende produzir via currículo assumem um caráter de meta (ou objetivo) para a consecução da qual concorrem todas as experiências escolares, mas, principalmente, aquelas mediadas pelos conteúdos.

É verdade que a identidade pensada para o aluno tem como horizonte um projeto político e social mais amplo, de matriz crítica, que almeja uma sociedade plural e múltipla, identitariamente diversa, como indicam os extratos a seguir:

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. (BRASIL, 2010b, p. 4)

...a escola pode contribuir para que os alunos tanto construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência, quanto pode contribuir para a formação de indivíduos mais compreensivos, tolerantes e solidários. (BRASIL, 2009, p. 60)⁵

Tal projeto pretende fazer face a um conjunto de mecanismos de exclusão e de deslegitimação da identidade de determinados grupos. Por meio de uma proposta educativa, a escola passa a ter um papel de destaque na reversão dessa exclusão. O parecer do CNE, por exemplo, destaca como um dos balizamentos para a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas “o comportamento ético e solidário, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania, para a prática do humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro” (BRASIL, 2010a, p. 45).

5 Evitarei destacar muitas passagens para cada aspecto analisado para facilitar a leitura. Frequentemente, as passagens se repetem nos Subsídios e na Resolução do CNE, assim como no documento *Indagações sobre currículo...* e, por vezes, até nas próprias diretrizes (neste caso, em formato de artigos e parágrafos).

Nesse sentido, as propostas curriculares se refeririam a uma identidade multicultural, o que é, inclusive, assumido nos documentos:

...trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando o desprestígio de uns e a valorização de outros. É neste contexto que se faz a defesa de uma educação multicultural. (BRASIL, 2009, p. 44)

A defesa de abordagem multicultural que reconheça, respeite e acolha o outro tem sido objeto de críticas, na medida em que assume um tom otimista, desconsiderando, muitas vezes, a complexidade das relações assimétricas que se dão na própria escola. Em texto anterior (MACEDO, 2006b), analisei políticas curriculares brasileiras da época tendo como foco as potencialidades e limites da escola na construção de um ambiente social plural. Neste momento, quero apenas realçar os vínculos entre a formação de identidades plurais proposta como meta nas DCN e o conhecimento visto como instrumento para sua construção.

Na tríade experiências-conhecimento-identidade, as experiências escolares com vistas à construção das identidades dos educandos são marcadas pela centralidade dos conhecimentos e, às vezes, até dos conteúdos. Além da própria definição de currículo que venho abordando, os documentos são explícitos em inúmeras passagens: “cabe à instituição escolar, primordialmente, a distribuição social do conhecimento e a recriação da cultura” (BRASIL, 2009, p. 45). A inserção na vida cidadã, o cidadão multicultural como identidade projetada da política, passa fundamentalmente pela “responsabilidade do ensino fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a inserção mais plena na vida social, econômica e cultural do país” (BRASIL, 2009, p. 47).

O conhecimento é, assim, construído social e historicamente, mas é também ferramenta utilitária. Essa oscilação é percebida ao longo dos documentos, assim como na teoria curricular de matriz crítica. A definição de currículo dos Subsídios, trazida do texto *Indagações sobre currículo...* (MOREIRA, CANDAU, 2007), refere-se apenas a conhecimento, que posteriormente é descrito como seleção da cultura. Na Resolução do CNE (BRASIL, 2010b), surge a expressão conhecimentos historicamente acumulados, referência explícita à tradição da pedagogia histórico-crítica. Mas, em linhas gerais, pode-se considerar que o conhecimento é visto como parte selecionada da cultura, como algo produzido em outro espaço, a ser ensinado na escola. Por isso, não é de se estranhar que o conhecimento assuma um caráter instrumental, técnico. Ainda que a matriz dos documentos analisados seja visivelmente crítica, aqui ficam claras aproximações entre tal matriz e a perspectiva técnica voltada à eficiência social.

O artigo 14 das DCN é explícito em relação às fontes dos conhecimentos historicamente acumulados ou dos aspectos da cultura a serem selecionados:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Se as fontes de conhecimento são numerosas e apontam para tanto para a ciência e a tecnologia quanto para os movimentos sociais como instituições geradoras dos conhecimentos a serem selecionados, os parágrafos seguintes mostram que as primeiras são claramente privilegiadas. O parágrafo primeiro elenca um conjunto de disciplinas em que se destacam ciência, arte e literatura. O parágrafo segundo é ainda mais claro, ao destacar a necessidade de preservar “a especificidade dos diferentes campos do conhecimento”, defendendo que é por meio desses conhecimentos que “se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania”. Além de novamente explicitar a instrumentalidade do conhecimento, qualifica os campos de conhecimento como fundamentais na seleção daquilo a ser distribuído.

A identidade plural projetada pela política é, assim, vinculada ao domínio de conhecimentos sociais selecionados de fontes diversas por critérios que privilegiam certa universalidade do conhecimento. Mais do que essa faceta da universalidade, no entanto, interessa-me destacar o fato de que a definição do currículo como projeção de identidades e o caráter instrumental que o conhecimento ganha na construção dessa identidade são instrumentos poderosos de universalização. Ao longo da história do pensamento curricular, eles vêm construindo um sentido para currículo que busca impedir o surgimento do imprevisto e a manifestação da alteridade. Dessa forma, não apenas nas DCN, mas também nelas, a centralidade do conhecimento e a redução de educação a ensino funcionam como discursos poderosos no sentido do controle da diferença.

O ENSINO SOB SUSPEITA

Os exemplos que utilizei ao longo deste texto foram retirados da empiria com a qual venho operando em minhas pesquisas. Poderiam ser outros, como os explicitados por Biesta (2006), que defende uma educação para além do ensino. Com isso, quero salientar que, embora não tenha nenhuma possibilidade empírica de generalização, tecerei esses comentários

finais na perspectiva de que o deslocamento da educação para o ensino transcende os textos que analisei.

Partindo do movimento político que gerou as DCN ou dos fragmentos da teoria curricular que destaquei, quero problematizar o fato de o ensino ser visto como tarefa primordial da escola. Tomo isso como fato na medida em que, nos fragmentos que analisei, o conhecimento estava no centro do currículo. Essa hipótese só faz sentido se, além disso, se considerar que o conhecimento é algo pré-dado, selecionado de um repertório maior para constituir um conjunto de conteúdos a ser ensinado/aprendido. Espero ter demonstrado que, nas perspectivas técnicas e críticas de currículo – que enformam boa parte do debate curricular nos planos teórico e político –, é esse o sentido dominante do termo conhecimento. Ainda que, no Brasil, as políticas e a teoria curriculares recentes reconheçam a importância da fragmentação identitária destacada pela pós-modernidade e pelas teorias pós-estruturais, ao incorporá-la ao pensamento do campo, isso se faz em moldes marcados pelo realismo. Assim, o que poderia ser uma ampliação de sentidos para a educação, englobando o sujeito e sua subjetivação, acaba subsumido em uma matriz na qual o aprendizado/ensino de um conhecimento externo ao sujeito lhe garante a construção de uma identidade conforme um projeto prévio.

A partir dessa conclusão sobre a primazia do ensino como função da escolarização, quero defender a necessidade de sua desconstrução. Para tanto, entendo ser fundamental redefinir os sentidos de currículo para além do conhecimento. Antes de fazê-lo, deixo claro que não se trata de negar a importância do ensino. Como explicita Biesta (2006), participar de uma comunidade racional em que o ensino acontece, é necessário, mas não suficiente, para justificar a escolarização. A escola não pode se contentar em ensinar a linguagem dessa comunidade, em transformar o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico. Segundo Biesta (2006), para dizer que há educação é preciso mais do que isso: é preciso deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado. Nesse sentido, não há como se criar métodos ou modelos para garantir a relação intersubjetiva que caracteriza a educação e permite ao sujeito surgir. A responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é, fundamentalmente, bloquear a hipertrofia da linguagem das comunidades racionais, ou, como defendo neste artigo, bloquear a hipertrofia da ideia de que o conhecimento é o núcleo central do currículo.

Embora a defesa do ensino de conhecimentos socialmente acumulados (ou conhecimentos selecionados da cultura) seja sustentada por um discurso igualitário, não há comunidade racional que se estabeleça sem exclusões. Nos fragmentos que analisei, o currículo é dirigido a todo e qualquer sujeito, um sujeito que passa a ter acesso a tudo o que pode torná-lo aquilo que o projeto educativo propõe. Não há, nesse discurso, uma exclusão aparente; ao contrário, há uma perspectiva igualitária que se contrapõe

às exclusões que existiriam antes da implantação de tal projeto. Com a introdução nas políticas e nas teorias críticas da ideia de pluralidade cultural, a sensação de inclusão total é ainda mais realçada. Em resposta à pretensão de universalismo da seleção proposta pelas perspectivas técnicas ou mesmo críticas, as recentes políticas curriculares no Brasil contrapõem uma identidade cidadã que incorpora a diversidade (MACEDO, 2011).

A promessa de inclusão total apresenta dois problemas relacionados. Por um lado, trata-se de uma ilusão. Por outro, dificulta a desconstrução da ideia de que escolarizar é participar dessa comunidade racional, ou seja, ensinar conhecimentos socialmente acumulados. Ela é ilusória porque não há sistema que se feche sem algo que esteja além dele, sem um exterior que o constitua (LACLAU, 2011). A fixação de uma identidade, o projeto de uma identidade, somente se estabelece pela contraposição a outra(s) identidade(s) que lhe serve(m) de inimigo(s). É o inimigo que fecha simbolicamente o sistema.

No caso dos fragmentos curriculares que destaquei ao longo deste texto, esse inimigo é aquele que não domina os conhecimentos ou mesmo os conteúdos socialmente relevantes. Assim, além de a inclusão não ser total, o excluído – o não-cidadão plural – é tomado numa perspectiva individual. Se a identidade projetada pelo currículo refere-se a todo e qualquer sujeito, o inimigo é um sujeito individual, e o que o caracteriza como tal é o não-domínio de algo que lhe é externo e que pode ser adquirido.

A exclusão se sustenta na retórica da falta. Localizando a falta que constrói a exclusão e o inimigo no domínio do indivíduo, a ilusão de um horizonte sem inimigos é reforçada. Tal reforço constitui a identidade projetada como um discurso altamente hegemônico, um fechamento poderoso que naturaliza a identidade de cidadão plural e o vínculo entre essa cidadania e a participação em uma comunidade racional.

Com isso, torno praticamente impossível o bloqueio da hipertrofia da ideia de comunidade racional ou do conhecimento como núcleo central do currículo. A redução da educação ao ensino seria inexorável. Entendo, no entanto, que a multiplicidade das relações de poder impede totalizações e, portanto, há sempre deslocamentos simbólicos possíveis. O compromisso da teoria curricular, em uma perspectiva desconstrutiva seria, pois, potencializar tais deslocamentos, reinserindo o jogo da diferença em um discurso que se pretende unitário. No que se refere ao objeto deste artigo, seria pôr em suspeita o discurso teórico e político que, em nome da defesa de uma desejada igualdade social e econômica, reduz a educação ao simples reconhecimento. Trata-se de uma tarefa que implica recuperar os sentidos possíveis de currículo, excluídos por sua associação direta ao ensino.

Tenho defendido que uma das formas de colocar em suspeita a centralidade da escola e do currículo como lugar de ensino é apostar no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio

de atos de criação. A educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento. A definição do que se espera do sujeito de antemão impede que ele seja sujeito, entendendo sujeito como “o que não é inventado” (DERRIDA, 1989, p. 59). O sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele, e o currículo que o projeta age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença. Não uma diferença específica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BIESTA, Gert J. J. *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm, 2006.
- BLOOM, Benjamin. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 7/2010. Brasília: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, p. 10, 9 jul. 2010a.
- _____. Resolução n. 4/2010. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 9 jul. 2010b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Currículo em movimento: o compromisso com a qualidade da Educação Básica. Apresentação realizada pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica*. Brasília, s.d. Disponível em: <<http://www.gper.com.br/newsletter/463a8adcb22c12fd999053e09f34ccfc.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2012.
- _____. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica*. Brasília, MEC, 2009.
- COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1997.
- DERRIDA, Jacques. *Psyche: inventions of the other*. In: WATERS, Lindsay; GODZICH, Wlad. (Ed.). *Reading de man reading*. Minneapolis: University of Minnesota, 1989. p. 25-64.
- FRANKLIN, Barry. *Building the American community: the curriculum and the search for social control*. Nova York: Falmer, 1986.
- GOMES, Nilma. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. In: CANDAU, Vera (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *O Pensamento curricular no Brasil*. In: _____. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.
- _____. *The Recent movements in curriculum field in Brazil*. In: REUNIÃO ANNUAL DA INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF CURRICULUM STUDIES, 2012, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. *Trabalho apresentado...* Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- _____. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 106, p. 23-43, 2009.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 285-296, 2006a.

_____. Curriculum polices in Brazil: the citizenship iscourse. In: GRUMET, Madeleine; YATES, Lyn (Org.). *World yearbook of education 2011*. Nova York: Routledge, 2011. p. 44-57.

_____. The Notion of crisis and the legitimation of curriculum discourses in Brazil. In: REUNIÃO ANNUAL DA AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF CURRICULUM STUDIES TRABALHO, 2012, University of British Columbia, Vancouver. *Trabalho apresentado...* Vancouver: University of British Columbia, 2012.

_____. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006b.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Articulando desenvolvimento, conhecimento escolar e cultura: um desafio para o currículo. *Cadernos de Educação*, n. 25, p. 55-74, 2004.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

_____. O Estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, Regina L.; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, I. (Org.). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 29-48.

_____. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

_____. A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

_____. A Qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In: PARÁISO, Marlucy A. (Org.). *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 217-236.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PARÁISO, Marlucy A. (Org.) *Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PINAR, William F. et al. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-posições*, v. 18, n. 1(52), p. 15-27, jan./abr. 2007.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. *O Currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1977.

YOUNG, Michael. *O Currículo do futuro*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Para que servem as escolas. In: PEREIRA, Maria Zuleide C.; CARVALHO, Maria Eulina P.; PORTO, Rita de Cássia C. (Org.). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. João Pessoa: Alínea, 2009. cap. 2.

ELIZABETH MACEDO

Professora associada da Faculdade de Educação,
da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ
bethmacedo@pobox.com