

CONHECIMENTO X CULTURA. DESCONSTRUINDO ESSE ANTAGONISMO

Talita Vidal Pereira – UERJ/FEBF

A crítica recorrente ao tratamento que o conhecimento¹ tem recebido nas reformas curriculares em curso no país e no mundo foi uma daquelas questões que, por não ser o foco principal da investigação, acabou ficando fora do texto final de minha tese de doutoramento em 2011. No entanto, continuou suscitando inúmeras reflexões, principalmente na medida em que, no campo do currículo, se intensificam discursos em que essa crítica aparece associada à defesa de um currículo disciplinar e à denúncia de uma tendência identificada como um processo de esvaziamento ou mesmo de ausência do “conhecimento” nas políticas curriculares em curso (YATES; COLLINS, 2012). Sem pretender esgotar o assunto, esse texto tem por objetivo analisar sentidos de conhecimento articulados nesses discursos assumindo o pressuposto de que neles podem ser identificados deslocamentos que têm constituído a cultura como um polo antagônico, um elemento diferencial que ameaça o projeto democrático de educação.

Nessa perspectiva, são tomados três artigos cujos argumentos são significativos para compreender o problema. No primeiro texto Yates e Collins (2012) denunciam a ausência do conhecimento acadêmico organizado nas diferentes disciplinas escolares das reformas curriculares australianas. No segundo, Young (2011), analisando as reformas curriculares na Inglaterra, defende um currículo centrado no conhecimento assumindo uma concepção naturalizada ao estabelecer uma relação direta entre ciência e conhecimento e afirmando a ideia de currículo como uma seleção de conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas e que na escola vai receber um tratamento pedagógico para tornar-se “ensinável”. Vale chamar atenção de que em suas formulações o autor não leva em consideração distinções como as que Goodson (1997) estabelece entre as diferentes disciplinas, acadêmica, científica e escolar, comuns nas investigações sobre o tema.

No último texto, Moreira (2007) analisa o que denomina uma proposta curricular alternativa – a Escola Plural – para também defender a necessidade de valorizar o conhecimento escolar organizado em um currículo disciplinar. Segundo o autor, focar apenas a criança e a cultura não são suficientes ao processo de construção curricular. Insiste no sentido de que haja “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,

¹ A discussão se refere à tensão entre o conhecimento acadêmico, em geral associado conhecimento produzido nos diferentes campos das ciências.

organize e ensine os conteúdos de sua disciplina ou área do conhecimento” (MOREIRA, 2007, p.286).

Nesse trabalho, esses textos são analisados a partir de uma perspectiva pós-estruturalista e, portanto, assumidos como produções discursivas que articulam e disputam sentidos de conhecimento no campo curricular. Nesse processo produzem antagonismos contingentes e provisórios implicados em relações de poder, em tentativas de demarcar fronteiras que obedecem a lógica dicotômica de elaboração do pensamento moderno que as abordagens pós-estruturalistas propõem tensionar.

Dessa forma, a *Teoria do Discurso* de Ernesto Laclau se apresenta como um referencial de análise produtivo porque se trata de uma teoria política em que o social é compreendido a partir de lógicas discursivas, que devem ser analisadas a partir da ideia de discursos antagônicos produzidos na luta. Laclau e Mouffe (2010) concebem o social como resultado contingente e provisório de articulações discursivas que produzem sentidos incessantemente, sem que seja possível determinar, *a priori*, a orientação que esse processo tomará. Laclau opera o discurso como uma categoria teórica analítica que permite investigar os mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos e como constituem os fenômenos sociais (BURITY, 2008). Discurso concebido como prática de significação sem relação exclusiva ou primária com a fala ou à escrita (LACLAU, 2011).

Nessa análise, os textos selecionados são assumidos como superfícies de discursos que produzem e disputam incessantemente a fixação de sentidos para o significante conhecimento, presentes nas articulações através das quais se desenvolvem as políticas de currículo, o currículo nos mais diferentes contextos.

A teoria do discurso (TD)

Laclau² pensa o social como resultado de produções discursivas e, nessa perspectiva, se apropria das ressignificações que Lacan produz sobre os conceitos de condensação e deslocamento associados, respectivamente, à metáfora e à metonímia, figuras de linguagem importantes no campo da retórica para pensar o funcionamento do inconsciente como linguagem (LACAN, 2005).

Ao assumir o social como resultado de produções discursivas, Laclau (2011) vai afirmar que, mais do que ocupar o papel de simples adorno da linguagem, a retórica é, ela própria, condição para o processo de significação. Por outro lado, assim como Lacan rejeita

² <http://www.diecisiete.mx/expedientes/psicoanalisis-y-politica/50-la-funcion-retorica-de-las-categorias-psicoanaliticas.html>

qualquer possibilidade de uma essência auto-referida capaz de definir a identidade do sujeito, dado que o inconsciente é sobredeterminado, Laclau desenvolve uma concepção do social que parte da mesma lógica e conclui que o social também é sobredeterminado e, como o inconsciente, é lugar no qual nenhuma essência é capaz de definir o sujeito a *priori* de processos de subjetivação.

Em síntese, a TD é a explicação que Laclau produz para um social cindido, rasurado, no qual discursos são articulados como tentativas de fechamento, de saturação da significação. Igualmente, a explicação de um sujeito sempre fissurado pela impossibilidade de uma fixação permanente dos sentidos, estabilizadora de uma identidade. Por isso, a TD é também uma teoria da hegemonia (BURITY, 2008), pois para Laclau a hegemonia é uma operação discursiva que busca constituir a universalização de um discurso particular, na tentativa de alcançar a plenitude que falta ao social. Dessa forma, as identidades dos sujeitos se constituem contingencialmente na luta política quando impelidos por demandas que representam reivindicações não atendidas, incompletas, falhas, que demandam completude.

Operar com a TD implica, então, pensar a constituição da hegemonia como uma operação política (e retórica). Um “movimento da metonímia à metáfora, da articulação contingente ao pertencimento essencial” (LACLAU, 2011, p.196). Dessa forma, “o nome – de um movimento social, de uma ideologia, de uma instituição política – é sempre a cristalização metafórica de conteúdos cujas ligações analógicas resultam da ocultação da contiguidade contingente de suas origens metafóricas” (Op. Cit., 196).

Com essa compreensão o autor estabelece relação entre a atuação dos níveis psíquicos da subjetividade e a produção do social e do político e faz isso identificando duas lógicas distintas e complementares que, interrelacionadas, funcionam para ele como operadoras do processo de significação nas articulações discursivas (LACLAU, 2008).

A primeira é a lógica da equivalência que o autor relaciona à metáfora, processo em que demandas diferenciais, são condensadas em uma dada representação, se aglutinando em uma cadeia de equivalência, em torno de pontos nodais que possibilitam o fechamento provisório de uma cadeia de significação em uma dada formação discursiva. Trata-se de uma articulação de sentidos em que uma particularidade torna-se capaz de ser assumida como universal, sem que a significação universal possa ser vinculada a qualquer significado (LOPES, 2012). No entanto, para que isso aconteça, é necessário que as demandas articuladas na cadeia de equivalência abram mão de seus conteúdos particulares unindo esforços para combater um inimigo comum, uma diferença expulsa da formação discursiva.

A segunda é lógica da diferença que ele relaciona à metonímia. Processo em que se lê/interpreta/traduz uma diferença como radical, como ameaçadoras às demais, e se expulsa um elemento da cadeia de equivalência, tornando possível a sensação do ordenamento de demandas diferenciais.

Para Laclau, um discurso se articula em função de um exterior constitutivo, um inimigo comum capaz de desencadear processos de identificação na cadeia de equivalência, o que acontece com a modificação dos seus conteúdos particulares anteriores. No entanto, esses conteúdos particulares sempre vão manter uma relação de equivalência e não de igualdade, e uma formação discursiva nunca viabilizará o fechamento da identificação e da significação (LACLAU; MOUFFE, 2010). É essa compreensão que sustenta a conclusão dos autores de que o social é resultado de sobredeterminações que impedem o fechamento definitivo de qualquer significação, daí a rejeição à idéia de social como um corpo unitário.

Entretanto, eles também afirmam que ainda que impossível, as tentativas de fechamento são necessárias. Para Laclau, o social é incompleto, é fissurado, e a operação hegemônica é um processo discursivo em que se busca fixar e alcançar a plenitude inalcançável, sem que seja possível prever seus resultados, pois nessa operação novos sentidos proliferam. Assim, “o social deve ser compreendido a partir de lógicas discursivas e cabe ao analista conhecer as regularidades de sentidos desses sistemas discursivos” (MENDONÇA, 2012, p. 207).

A ideia de antagonismo é central na TD. Assumindo uma perspectiva anti-essencialista Laclau e Mouffe (2010) concebem o antagonismo como condição para a constituição de identidades políticas. Estas, por sua vez, não existiriam previamente ao estabelecimento da relação antagônica que favorece o desencadeamento de um processo articulatório de sentidos produzindo um discurso político.

O corte antagônico funciona como uma barreira que separa o “nós”, dentro de uma formação discursiva, do “eles” que está (estão) fora dela. “Não há como passar essa fronteira e continuar sendo 'nós'. Não há como vir de lá e continuar sendo 'eles'” (BURITY, 2008, p. 45). Na relação antagônica, o que possibilita a constituição de uma identidade é a impossibilidade de constituí-la, a força que a nega. De onde se conclui que o social se define por uma negatividade, ou seja, a negação é um elemento constitutivo de toda objetividade.

No entanto, essa diferença que é externa ao discurso não é capaz de produzir qualquer sentido neste, “pois que a própria condição do outro antagônico já infere um tipo de simbolização, uma forma de produção de sentidos. Assim, 'o que eu não sou' e 'contra o que

eu me antagonizo' já fazem parte de um sistema de significação” (MENDONÇA, 2012, p. 212).

Laclau (2000) atribui ao corte antagônico duas funções contraditórias. Ao mesmo tempo em que bloqueia a plena constituição da identidade contra a qual se antagoniza mostrando a sua contingência, ele também faz parte das condições de existência da identidade em questão. O autor compreende a lógica da diferença como uma operação metonímica em que ocorrem deslocamentos de sentidos necessários para que um elemento diferente possa ser expulso da cadeia de significação. O deslocamento não é parte da mesma formação discursiva.

O deslocamento é o instante preciso da impossibilidade da significação. O deslocamento é o exato momento em que Laclau promove o encontro de sua teoria com o Real laciano. O Real laciano é justamente o não simbolizável, a impossibilidade da produção de sentidos” (MENDONÇA, 2012, p. 213).

Para esse autor, a introdução da categoria de deslocamento possibilita analisar as situações em que as possibilidades de significação de um discurso se esgotam. Assim, para Laclau (2000), o deslocamento social é acompanhado pela construção de centros de poder. A visão do social que emerge a partir desta descrição é a de uma pluralidade de centros de poder com capacidades diferentes de irradiação e estruturação, todos em luta entre si. É dessa forma que Laclau pensa a estrutura descentrada: não se trata da ausência de um centro, mas da constituição de uma pluralidade de centros através da produção de antagonismos.

Laclau (2000) entende que só pode haver centros porque a estrutura é descentrada. Se ela fosse completamente fechada, caso em que cada um dos seus elementos constituintes teria uma identidade puramente relacional com os outros, nenhum deles poderia assumir o lugar de centro. Dessa forma, para o autor, é o deslocamento da estrutura que possibilita o surgimento de centros de poder, dado que ele provoca a recomposição da estrutura por parte das forças antagônicas.

A apropriação da TD tem sido produtiva no processo de investigação dos sentidos produzidos nos discursos curriculares na medida em que permite identificar as operações discursivas que tornam possível a emergência de sentidos universais atribuídos ao conhecimento escolar, ou apenas conhecimento como prefere Young (2011), em detrimento de outras formas de conhecer. Permite indagar sobre a natureza de um poder que se opõe à expressão dessas outras formas. Com essa perspectiva, são apresentadas algumas reflexões produzidas a partir da percepção de que está acontecendo, entre os pesquisadores do campo

do currículo, uma retomada vigorosa de argumentos em defesa de um conhecimento universal, possibilitada pela produção antagonônica em relação à cultura.

Que “novas” articulações discursivas estão sendo produzidas?

A partir da década de 1990 se intensificaram propostas de intervenção nas escolas com o objetivo de investir na qualidade da educação básica pensada em termos da valorização de determinadas “receitas econômicas sobre como operar a economia, (...) transformar a educação, a política e a cultura” (BURBULES; TORRES, 2004, p.18). As análises das políticas têm identificado um instrumentalismo crescente em que, cada vez mais, a educação passa a ser significada como um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico.

Conforme constata Hypólito (2012), essa tendência se reflete nas políticas curriculares, pois, para além dos aspectos organizacionais e de governança das escolas, elas se apresentam como políticas de intervenção definindo aquilo “que deve ser ensinado e como deve ser ensinado” (p. 539) e estabelecendo como meta resultados mensuráveis e padronizados de aprendizagem.

No entanto, no bojo das críticas feitas às perspectivas *neotecnicistas* presente nas políticas curriculares têm-se intensificado as denúncias sobre o esvaziamento do conhecimento, na medida em que essas têm privilegiado o saber fazer em detrimento do saber. São discursos em defesa da supremacia do conhecimento no currículo nos quais operam deslocamentos de sentidos que têm favorecido a constituição dos conteúdos culturais como elemento antagonônico àquilo que seria um projeto de educação justa e igualitária.

Nessas formações discursivas proliferam metáforas associando sentidos de conhecimento à constituição de cidadania, à possibilidade de inclusão social, à possibilidade de alcançar a plenitude humana e, em tal lógica, os conteúdos culturais são apresentados como obstáculos a esses objetivos.

Como anunciado anteriormente, três artigos foram selecionados como objeto de análise por sintetizarem os argumentos que pretendo questionar. São eles: “*A ausência de conhecimento nas reformas curriculares australianas*” publicados por Lyn Yates e Chery Collins; *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar* de Michael Young e “*A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas*” de Antonio Flavio B Moreira. O fato de tratarem de contextos diferentes reforça o argumento de que essa é uma questão que precisa ser enfrentada pela teoria curricular.

Yates e Collins (2012) alertam sobre o que identificam como uma ausência de conhecimento nas reformas educacionais. Apesar da referência ao contexto educacional australiano, o diagnóstico e a análise assemelham-se com aquilo que tem sido identificado como uma tendência global das políticas curriculares. As autoras identificam a “ênfase sobre o gerenciamento externo e o progresso de alunos como direcionadores-chave de como as políticas curriculares estão sendo construídas” (p.2) e a constituição do currículo em função do desenvolvimento da capacidade de saber fazer coisas, em detrimento da capacidade de saber determinadas coisas. Segundo afirmam, medidas que não enfrentam as questões referentes ao conhecimento.

As autoras destacam as tensões curriculares que, com características locais, favorecem, na Austrália, a emergência de um discurso curricular que articula sentidos de uma educação utilitária com ênfase nos indicadores de resultados padronizados, com sentidos progressistas, mais centrados na criança, nas suas especificidades, cognitivas e culturais. Também chamam a atenção sobre como as questões sobre conhecimento disciplinar ficam fora dessa articulação. Concluindo que o conhecimento está ausente das reformas curriculares australianas na medida em que ocorre um “deslocamento do currículo de uma base de conhecimento de conteúdos para outra de conhecimento processual, vista como desenvolvimentista cognitiva” (YATES; COLLINS, 2012, p. 10).

Destacam que,

uma estrutura curricular singularmente australiana foi formulada por uma coalizão de burocratas da educação de todos os estados e se tornou o esquema original para os currículos de todo o país nos anos 1990. Essa estrutura de Parâmetros e Perfis ofereceu aos políticos o que eles vinham pedindo – níveis de aproveitamento e meios de medi-los –, mas deslocou o currículo para preocupações com os processos e encarou as crianças, não como aprendizes de conteúdo ou de *corpus* coerentes de conhecimento, mas como fomentadores cognitivos que se movem para frente e para cima em seus processos cognitivos (Op cit, p. 10).

E seguem afirmando que a ausência de conhecimento foi favorecida pelo fato de o currículo acadêmico ser identificado como um obstáculo à democratização do ensino, “uma fonte de injustiça social” (Op. Cit., p. 14), a partir das produções no campo da sociologia da educação em especial nos anos de 1970.

Ainda que operem com uma compreensão verticalizada e objetivada de currículo, não fica fora da análise das autoras a ideia de recontextualização de sentidos como inerente ao processo de negociação que acontece em todas as etapas da produção curricular.

A compreensão de que o texto curricular não resulta de definições de determinados grupos – liberais, conservadores, progressistas, etc. –, mas expressa as tensões presentes entre os múltiplos discursos que disputam a fixação de sentidos no campo da discursividade implica

analisar os processos de negociação de sentidos que nos diferentes contextos de produção curricular. Processos que são como jogos marcados pela “negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas” (LOPES, 2006, p. 40). Porque “na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento” (Op. cit., p. 40). Dessa forma, o entendimento de cultura como prática de significação implicada na constituição da vida social (HALL, 1997), possibilita que o conhecimento/ciência seja assumido como cultura científica, um discurso particular disputando com outros discursos culturais determinadas significações de mundo.

Por isso, o que Yates e Collins (2012) entendem como expulsão do conhecimento das reformas curriculares, a TD possibilita entender como ressignificação do conhecimento escolar, resultado de uma pluralidade de discursos que entram em disputa para significar a escola. Nessa perspectiva, a desconfiança em relação ao conhecimento acadêmico a que elas fazem referência, pode ser explicada como consequência da proliferação de teorizações denunciando o caráter arbitrário e excludente da seleção dos conteúdos para constituir o currículo escolar. Como a cultura científica assumiu um lugar privilegiado nessa seleção, não é estranho que o conhecimento acadêmico tenha se constituído, em algumas formações discursivas, como obstáculo a um projeto educacional igualitário, anti-democrático, um inimigo que precisa ser expulso de uma formação discursiva progressista. Um polo antagonico articulado nos discursos em defesa de uma escola democrática e igualitária.

Por outro lado, a denúncia da ausência do conhecimento é acompanhada pela afirmação das características emancipatórias atribuídas ao conhecimento, uma disputa legítima que não deve nos levar a desconsiderar o fato de que não existe qualquer fundamento *a priori* que justifique o caráter universal atribuído a qualquer tipo de conhecimento. Todos são discursos particulares.

No entanto, é preciso reconhecer que a cultura científica nunca deixou de ocupar um lugar privilegiado como discurso que participa ativamente da produção de sentidos de mundo, de educação, de conhecimento (LOPES; MACEDO, 2012, p. 159), na Austrália ou no Brasil. Nesse sentido, a ideia de sua ausência do currículo é uma operação retórica, uma construção discursiva em que é articulado um antagonismo entre conhecimento e cultura na tentativa de fixar determinados sentidos de conhecimento escolar. Sendo assim, o que se apreende é que o conhecimento não está presente como seus defensores gostariam que estivesse. Por isso, ele não pode cumprir as funções emancipatórias que lhes são atribuídas.

Entretanto, se essas funções são problematizadas e assumidas como construções discursivas contingentes e provisórias, – ainda que não se possa negar que apresentem maior estabilidade – a questão passa a ser *porque um projeto democrático de educação precisa estar subordinado a uma lógica pré-determinada e quem a define?*

Young (2011) também denuncia a centralidade que as orientações psicológico-cognitivistas assumem nas políticas associadas à preocupação em tornar o currículo relevante para a futura empregabilidade dos estudantes. Segundo o autor, isso reflete uma concepção naturalizada de conhecimento, como algo passível de ser adaptado a objetivos políticos.

A ideia de político apresentada pelo autor está carregada de juízos de valor que a torna problemática, afinal ele defende que o conhecimento possibilitaria aos alunos se constituírem como identidades aptas a “resistir, ou pelo menos de lidar com o senso de alienação de sua vida fora da escola que a escola pode produzir” (YOUNG, 2011, p. 407), o que também significa pensar o conhecimento como algo passível de ser adaptado a objetivos políticos. Ou seja, o que está em questão é o conteúdo atribuído aos objetivos políticos.

Analisando a política curricular nos últimos anos na Inglaterra, o autor critica a proliferação de orientações específicas para os professores com relação às formas de ensinar.

A presunção dessas diretrizes parece ser que a solução para a falta de motivação dos alunos seria mais orientação curricular para os professores, ao invés do fortalecimento e suporte do seu conhecimento pedagógico e de conteúdo – e, em consequência, do seu profissionalismo (YOUNG, 2011, p. 401- 402).

Para além da crítica que Young faz do currículo como instrumento, seja para resolução dos problemas sociais, seja para motivar os alunos, a ideia de currículo como guia que ele defende também carrega sentidos de instrumentalização. A crítica se sustenta no fato das diretrizes se centrarem nas formas de fazer, quando, para o autor, deveriam se centrar nos conteúdos a serem ensinados. Conteúdos que seriam apropriados como instrumentos contra a alienação.

Sendo assim, o autor não parece preocupado com uma concepção de currículo como instrumento de homogeneização e padronização de desempenhos dos alunos que contribui para o cerceamento da autonomia docente, afinal ele afirma que “os professores não podem, eles mesmos, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los naquilo que devem ensinar” (YOUNG, 2011, p. 400), estabelecendo uma fronteira entre o especialista que elabora o currículo e o professor que o executa.

Para além da significação do conhecimento como aquilo que representa a possibilidade de completude dos seres humanos, libertando-os da ignorância e conferindo-lhes

emancipação (PEREIRA, 2012), essa formulação reforça a produção de diferenças entre uma vanguarda intelectual e seus seguidores. Reforça fronteiras projetando identidades.

A partir da TD e com as contribuições dos estudos culturais, nesse texto o currículo é assumido como prática de enunciação cultural (MACEDO, 2003; 2006), portanto, existe uma discordância explícita com o entendimento de currículo objetivado, como artefato que reúne uma coleção de conhecimentos, como defendido por Young. No entanto, aqui interessa problematizar a defesa que o autor faz da organização disciplinar do currículo com o argumento de que essa seria a garantia “de que os estudantes terão acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares” (YOUNG, 2011, p. 407). Entendendo “o confiável” como aquele que ofereceria a melhor compreensão dos fenômenos do mundo possibilitando a intervenção consciente no mundo.

Young coloca em operação sentidos realistas de conhecimento mesmo quando assume que se trata de uma construção social e histórica. Dessa forma, demarca fronteira com o que define como “concepções tradicionais de conhecimento”, uma construção teórica que deve ser organizada em disciplinas e ensinada nas escolas, supondo-se expressar exatamente aquilo que o mundo é. É a noção de conhecimento “como espelho da realidade material” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41), que possibilita ao autor contrapor formas de particulares de conhecer assumindo uma delas – a ciência/ ou o conhecimento acadêmico – como universal. Em outro texto o autor afirma essa supremacia destacando que “imaginar que a sinceridade, um compromisso com o conhecimento do nosso ser interior, seja sustentável com o compromisso comensurável de conhecer o nosso mundo externo, natural ou social, é talvez a ilusão central de nossa era” (YOUNG; MULLER, 2007, p. 192-193).

É com esses argumentos que Young (2011) defende o currículo objetivado e verticalizado como um instrumento capaz de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos. Com ela afirma que o foco no aluno, em seus diferentes estilos de aprendizagem e interesses são obstáculos à aquisição dos fundamentos necessários ao desenvolvimento de um trabalho intelectual poderoso (YOUNG, 2011).

Por fim, são apresentados os argumentos de Moreira (2007). Para além de sua proximidade e filiação acadêmica com Young, é inegável a importância que o autor tem para o campo do currículo com a divulgação dos princípios da Nova Sociologia da Educação (NSE) – movimento que tem em Young um precursor – no Brasil. Por isso, é interessante pensar sobre como suas reflexões têm se constituído como um movimento de ressignificação daqueles princípios, principalmente porque, no artigo em questão não é uma política

neotecnicista, mas uma proposta curricular que procura dar ênfase a dimensão cultural do processo de escolarização.

Moreira (2007) faz referência ao que identifica como uma proposta curricular alternativa, a Proposta Curricular Escola Plural que esteve em vigor por cerca de quinze anos na rede municipal de Belo Horizonte e tinha como característica a ênfase dada ao desenvolvimento integral do educando a partir dos significados e padrões culturais cotidianos, desconsiderando, segundo o autor, a “lógica das disciplinas” [grifo do autor]. Em sua análise o autor afirma que

os conhecimentos pedagógicos [disciplinares] norteadores das decisões curriculares podem inscrever certa seletividade no modo como os docentes pensam, sentem e falam sobre os estudantes. Podem orientar seus discursos no sentido de classificar a criança, construindo-se um espaço em que a criança jamais pode ser uma criança “padrão”, “normal” [grifos do autor]. O que estou acentuando é que esses conhecimentos são produtivos, capazes de qualificar determinados estudantes e desqualificar outros para a cidadania (MOREIRA, 2007, p. 287).

O autor identifica o que entende como uma supervalorização do aluno e de suas experiências culturais com a “consequente secundarização do conhecimento escolar” (p. 265), o que o leva a afirmar “a importância do conhecimento escolar no currículo para evitar que a escola se transforme em um espaço em que a criança seja confinada e jamais vista como normal” (Op. cit., p.265).

A ideia de ressignificação dos princípios da NSE parece clara. Um movimento de deslocamento de sentidos. O autor não nega o caráter seletivo e excludente da escola organizada pela lógica disciplinar, mas passa a admiti-lo dando destaque ao que percebe como elemento qualificador da cidadania. Ou seja, concordando com a definição de cidadão – aquele que se apropriou do conhecimento disciplinar – de Young (2011).

Novamente, trata-se de um discurso carregado de sentidos que constituíram a escola, como projeto da modernidade, uma instituição organizada a partir do pressuposto de que está encarregada pela “formação de uma identidade idealizada, cujo conteúdo é plenamente definido, e em função disso acaba se organizando de forma a silenciar as diferenças ou, no limite, reconhecendo-as, desde que subordinadas à particularidade definida como ideal” (PEREIRA, 2012, p. 65-66).

E Moreira (2007) segue,

Sugiro que a supervalorização do aluno e do desenvolvimento, que venho encontrando no discurso de propostas curriculares oficiais alternativas, e a consequente secundarização do conhecimento escolar (restrito a instrumento para a formação plena do estudante) pode ajudar a criar um “compartimento” no qual esse estudante, que tanto se deseja promover, seja situado e visto sempre como “diferente”, incapaz de apreender conteúdos formais das disciplinas científicas (p. 287).

O objeto da crítica do autor não é o eficientismo ou as políticas *neotecnicistas* de resultados e sim aquilo que, segundo ele, se contrapõe à presença do conhecimento acadêmico e/ou da ciência na escola. O deslocamento de sentidos situa a cultura como elemento antagônico nesses discursos.

Novamente se trata de uma operação retórica que, nos marcos da modernidade, confere ao conhecimento a responsabilidade de formar o sujeito humano, herói da liberdade que tem na ciência o caminho para a sua emancipação (LYOTARD, 2000). Outras formas que são traduzidas como ameaças ao projeto democrático de educação.

Finalizando...

As abordagens pós-estruturalistas e pós-críticas emergem em um contexto de crise dos processos de legitimação da ciência, uma crise que coloca em questão a legitimidade das metanarrativas “que tentam organizar e subordinar outras narrativas” (LOPES; MACEDO, 2012, p. 156). Assim, pensar o social como resultado contingente e provisório de práticas de enunciação e de significação significa questionar a ideia de que existe uma forma de conhecer mais legítima que outras, e cuja apropriação possibilitaria a compreensão dos fenômenos do mundo. Questionar a defesa de que, a partir dela, a inclusão e intervenção no mesmo, possibilitaria o pleno desenvolvimento de cada pessoa como cidadão consciente. A formação do herói da liberdade, como identidade plena e transparente, que é o princípio basilar do projeto educacional moderno é posta em questão. Qualquer fundamento racional atribuído à decisão de uma identidade plenamente constituída é sempre uma construção de significados que acontece depois da decisão tomada. A possibilidade de existência de qualquer essência ou fundamento *a priori* que possa explicar as decisões que tomamos passa a ser rejeitada. Como afirma Mouffe (2001), a decisão sempre acontece no terreno do indecidível.

No entanto, a escola moderna é a instituição historicamente encarregada pela constituição dessa identidade plena que tinha o conhecimento científico como conteúdo privilegiado da sua formação, na medida em que, discursivamente, lhe foram atribuídas características universalizantes e funções emancipatórias. Um processo em torno de determinadas significações de mundo que acontece em meio a um emaranhado de relações de poder.

Por outro lado, afirmar a dimensão discursiva de qualquer tipo de conhecimento implica assumir que o mundo, os fenômenos do mundo não estão dados previamente e nem

são plenamente acessíveis. Por isso as abordagens não realistas e anti-essencialistas são desestabilizadoras. Elas colocam em questão verdades construídas sobre a validade do que se ensina, sobre a possibilidade de se ensinar algo com credibilidade. Dessa forma é possível explicar a proliferação de discursos em que o conhecimento emerge como um significante carregado de sentidos de plenitude humana.

Não há, nesse exercício reflexivo, a pretensão de negar a importância da cultura científica no currículo e nem tampouco defender uma postura multicultural relativista como alternativa “para a ausência de um padrão de verdade que legitime determinados discursos” (LOPES; MACEDO, 2012, p. 159). No entanto, é importante que a teorização curricular não perca de vista os processos de deslegitimação de saberes, de exclusão e silenciamento de diferenças culturais que constituem a tradição curricular moderna. Por isso, a importância de desconstruir binarismos que proliferam no campo da educação e do currículo.

Não se trata, como já foi dito, de decidir se cabe à cultura ou ao conhecimento ocupar um lugar privilegiado no currículo. A defesa de uma leitura cultural do currículo não “implica o abandono da discussão sobre o conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2012, p. 159), ou da discussão política. A dicotomia cultura/conhecimento contribui pouco para o necessário exercício do direito e do dever de descer aos fundamentos nos quais se enraízam nossas opções epistemológicas para conhecer o subsolo em que se alimentam nossas convicções acerca da salvação por obra da educação, mas também para evitar fortalecer a lógica do pensamento dicotômico moderno que sempre nos coloca diante de duas alternativas excludentes (VEIGA-NETO, 2008).

A ciência/conhecimento continua tendo lugar destaque na discussão curricular. No entanto, “o significante lugar não pode assumir a conotação de fixação de espaço, ainda que simbólico” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 159). Também não deve significar negar que as relações de poder implicadas nas tentativas de fixação têm contribuído para o controle e silenciamento das diferenças.

Laclau (2000) entende que o questionamento às metanarrativas é também consequência do esgotamento de projetos/teorizações que anunciavam o advento do novo. Esse esgotamento abre a possibilidade de por em questão os limites da razão, dado que é nela que essas teorizações buscam seus fundamentos. Limites dos valores e ideais de transformação radical, bem como a noção de vanguarda cultural, para o autor, não são estabelecidos sem uma reação que se expressa na defesa da razão com a reinvenção do projeto de modernidade. A defesa do conhecimento e a constituição da cultura como polo antagônico

ao projeto educacional democrático também podem ser compreendidas como parte desse movimento de reação.

Assim como Laclau (2000) aposta na crise da razão como possibilidade de radicalizar a crítica a toda forma de dominação, favorecendo a emergência de projetos obstaculizados pelo que identifica como “ditadura racionalista do Iluminismo”, também é possível pensar na emergência de projetos educacionais democráticos articulados de forma a atender às diferenças contextuais, em que a leitura científica de mundo e do currículo ceda espaço a uma atitude desconstrutiva, sem que seja necessário assumir uma atitude anticiência ou anticultura.

REFERÊNCIAS

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos A. Globalização e educação: uma introdução. *In*: _____; _____. (Orgs.). **Globalização e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 11-26.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo P. (Orgs.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-51.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1991.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HYPÓLITO, Álvaro M. Políticas educativas, Currículo e Didática. *In*: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez; 2012, p. 513-533.

LACAN, Jacques. **Nomes-do-pai**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre La revolucion de nuestro tiempo**. 2 ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

_____. **Emancipación y diferencia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. “Posfácio”. MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo P. (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008, .

_____. MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, p.33-52, jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em 20 maio 2008.

_____. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.700-715 set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v42n147/v42n147a03.pdf>. Acesso em 13 jan. 2013.

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; _____. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez; 2012, p. 152- 166.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco – Questões Contemporâneas de Currículo**, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, mar./ago. 2003.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32 maio/ago., p. 285-296, 2006.

MENDONÇA, Daniel. Antagonismo como identificação política. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 9. Brasília, set./dez., 2012, p. 205-228.

MOREIRA, Antonio F. B. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educ. rev.** [on line], Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000100014&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em 16 out. 2012.

MOUFFE, Chantal. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, Cândido (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410 – 430.

PEREIRA, Talita V. **Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **Sísifo. Revista de ciências da educação**. Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. n.7, set./out/nov./dez., 2008, p. 141-150.

YATES, Lyn; COLLINS, Cherry. A ausência de conhecimento nas reformas curriculares australianas. In: **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 6 nov. 2012.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. In: **Cadernos de Educação da FaE Pelotas**, Pelotas, v. 38, p. 395-416, jan./abr., 2011.

_____; MULLER, Johan. Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional.
In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 159-196. jun. 2007.