

A NOÇÃO DE CRISE E A LEGITIMAÇÃO DE DISCURSOS CURRICULARES¹

Elizabeth Macedo²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil

Resumo

Meu argumento, neste texto, é que a noção de crise, claramente ligada à teoria crítica, tem tido lugar de destaque na teoria curricular contemporânea no Brasil, como um sintoma de um deslizamento entre teoria crítica e pós-crítica. A crise tem funcionado, no âmbito da teoria e da política curricular, como exterior constitutivo que constrange a proliferação de sentidos para currículo. Preocupo-me, especialmente, com o fato de que o movimento de redução dos sentidos possíveis de currículo tem propiciado a ampliação da hegemonia de discursos universalistas e privilegiado a experiência curricular como reconhecimento em detrimento da invenção.

Palavras-chave: currículo, teoria curricular, políticas de currículo, teoria do discurso, desconstrução.

Abstract

In this paper, I argue that the notion of crisis, clearly linked to critical theory, has been prominent in contemporary curriculum theory in Brazil, as a symptom of a slippage between critical theory and post structural approaches. The crisis has worked as a constitutive outside which constrains the proliferation of meanings for curriculum. I especially worry about the fact that the movement that reduces the possible meanings of curriculum has led to the expansion of hegemony of universalist discourses and has also privileged the curriculum experience as recognition instead of the invention

Keywords: curriculum, curriculum theory, curriculum policy, theory of discourse, deconstruction

A noção de crise, rejeitada pelo positivismo funcionalista em nome da harmonia, tornou-se um ingrediente fundamental da utopia crítica da Modernidade. A crise como oportunidade de questionamento de velhas hegemonias e construção de um novo projeto de sociedade preencheu as esperanças por justiça social. Também no campo do currículo a noção de crise adquiriu centralidade a partir da denúncia de Schwab de que o campo aderira de forma acrítica a modos de pesquisa que não davam conta de melhorar a vida nas escolas. Pode-se dizer que Schwab apontava para uma crise da relação entre teoria e prática. A crise do campo era, para o autor, uma crise de prática, ainda que, estranhamente, as perspectivas tradicionais se pretendessem práticas e dessem pouca (ou nenhuma) atenção à teoria. Não pretendo retomar, neste texto, a crise apontada por Schwab (1989). Apenas a relembro com o intuito de marcar dois aspectos que me parecem recorrentes no campo. O primeiro diz respeito a um enfoque melhorista em que a crise e sua superação desempenham papel central. O segundo trata da marca qualificativa das crises que temos denunciado no campo do currículo, uma crise de prática. Desenvolvo, brevemente, como esses dois aspectos têm estado presente no campo curricular contemporâneo no Brasil como forma de me aproximar do argumento de que a noção de crise, fundamentalmente uma crise de prática, tem funcionado como um significante vazio que controla os sentidos de currículo tanto em nível teórico como no âmbito das políticas curriculares. Preocupo-me, especialmente, com o fato de que o movimento de redução dos sentidos possíveis de currículo tem propiciado a ampliação da hegemonia de discursos universalistas e privilegiado a experiência curricular como reconhecimento em detrimento da invenção (Derrida, 1989).

Como a crise tem sido representada no campo do currículo: alguns indícios

Antes de pontuar algumas representações de crise no campo do currículo no país, quero explicitar que entendo o campo como uma teia constituída por textos acadêmico-científicos a que temos chamado teoria, assim como por documentos de política curricular e por sentidos produzidos diariamente. Tal opção tem desdobramentos na seleção de textos empíricos com os quais opero para entender o campo, mas, mais do que isso, aponta as formas como concebo as relações entre o que tem sido chamado de teoria, prática e ação política no campo do currículo. Nesse sentido, é uma opção que põe sob rasura a ideia de que a crise do campo se apresenta como a crise de uma teoria que não consegue dar conta da prática. Por sob rasura significa, aqui, aceitar a formulação como possível num quadro em que ela não faz sentido como forma de não fugir ao debate desconstrutivo.

Ainda que eu vá operar a partir de indícios empíricos sem nenhuma pretensão de descrever o campo do currículo no país, explico algumas decisões que guiaram a seleção desses indícios. A primeira refere-se ao período e não é muito precisa. Interessa-me aqui o campo como ele se constitui hoje, o que, se consideradas as múltiplas iterações que constituem todos os textos, não quer dizer muito. A segunda diz respeito aos limites da definição de um campo para além de fundamentos e essências. Entendo que o campo vai se

constituindo pela decisão de sujeitos que o representam, deslegitimando, com isso, outros possíveis sentidos. O campo é, portanto, constituído na própria luta por sua representação (Lopes e Macedo, 2013). A terceira envolve a circunscrição dos textos curriculares que utilizarei àqueles que são objeto de minhas pesquisas. Fundamentalmente, dedico-me ao estudo dos textos das políticas curriculares, por alguns chamadas de oficiais porque apresentadas sob a égide dos governos, e dos textos acadêmico-científicos e de divulgação produzidos por sujeitos que se constituem como pesquisadores de currículo por sua atuação na representação do campo.

Em grande parte em função dessas decisões, minha descrição do campo do currículo vai estar limitada ao que eu chamaria de um momento de transição entre teoria crítica e matrizes pós-estruturais. Ainda que essa transição já dure hoje algo em torno de 15 anos, o imbricamento entre tais posições teóricas é ainda muito presente. Por imbricamento, estou entendendo desde o duro embate travado por ambos os lados até a mistura e o deslizamento, mais ou menos consistentes (e mais ou menos conscientes), de teoria crítica e pós-estruturalismo. Talvez aqui seja importante salientar que, a despeito de minha descrição estar eliminando todo um conjunto de perspectivas técnicas (o que Pinar et al. (1995) caracterizam como preocupação com o desenvolvimento curricular) assim como abordagens de base psicológica (construtivismo ou o estruturalismo piagetiano), isso não significa que estão ausentes do campo ou mesmo deste texto. Muitos são também os deslizamentos e mesclas entre elas e as abordagens auto-denominadas críticas ou pós-estruturais. Apenas as elimino em si porque não vejo hoje, no país, a defesa explícita de qualquer uma delas que não esteja ligada a um projeto crítico ou mesmo pós-crítico de sociedade.

Como ocorre em grande parte dos países ocidentais (Pinar, 2013), o campo do currículo no Brasil se constituiu mais fortemente nos anos de 1950 a 1970³, sob a égide da teoria americana, com ênfase na racionalidade tyleriana e, em algumas áreas específicas como as ciências naturais, no cognitivismo de Bruner e Ausubel. A crise dessa concepção mais tradicional foi marcada, não propriamente pelo seu esgotamento, mas pelas mudanças políticas pelas quais o país passou no início dos anos 1980 com a redemocratização após 15 anos de ditadura militar. Nesse sentido, os argumentos que sustentaram a transição tinham natureza política. No que concerne à teoria curricular, o diálogo preferencial foi com a NSE inglesa, com autores marxistas como M. Apple e H. Giroux e com os franceses Bourdieu e Léfèbvre. Isso além da retomada de Paulo Freire e do fortalecimento da pedagogia histórico-crítica que se apropriava diretamente de Marx, Gramsci e alguns pedagogos soviéticos. No âmbito dos textos de natureza claramente políticos, como os guias curriculares, a maioria dos estados e, posteriormente dos municípios, produziu, no início dos anos 1980, propostas de base claramente marxista. Até meados dos anos 1990, o pensamento crítico foi fortemente hegemônico na teoria e na política curriculares no país⁴.

Meu foco aqui é, porém, o momento em que essa hegemonia quase absoluta do pensamento marxista entra em declínio nos estudos curriculares, com a forte incorporação, pelo campo, de perspectivas pós-estruturais. Trata-se de um movimento que tem componentes estruturais comuns a diferentes campos de conhecimento, assim como a

outras esferas da vida diária, mas que possui especificidades próprias dos estudos curriculares. A didática, por exemplo, mantém uma teorização de base marxista que talvez possa ser tomada como o principal elemento que a distingue do currículo no Brasil.

Obviamente, o declínio do marxismo como perspectiva teórica fundamental do campo do currículo ecoava questionamentos postos pelas ciências sociais, pelos estudos culturais e pelas teorias feministas⁵, entre outros. Ao mesmo tempo, no campo do currículo, um outro elemento precisa ser considerado. O período entre 1993 e 2002 foi marcado por uma ampliação muito expressiva das publicações em currículo⁶, especialmente, pelo trabalho de tradução e compilação de textos realizado por T.T. da Silva. O autor manteve séries de publicações nas principais editoras do país, a maioria delas publicando literatura americana de matriz pós-moderna ou pós-estrutural, além de seu próprio trabalho e de pesquisadores ligados a seu grupo de pesquisa (Lopes e Macedo, 2013). Esse perfil de publicação deu visibilidade aos estudos de currículo como um campo em que a matriz pós-estrutural sucedia a anterior hegemonia do marxismo, ainda que categorias e preocupações oriundas da teorização crítica permanecessem no centro da cena. Além de termos como sujeito, emancipação e igualdade, a ideia de que as crises são o motor das mudanças é uma das sobras do pensamento crítico que marca fortemente o campo do currículo.

Vou nomear essa ideia de crença melhorista e destacar sua prevalência na teoria curricular desenvolvida contemporaneamente no Brasil. Em estudo datado de 1997, momento em que a teoria crítica entrou em declínio no campo do currículo no país, Moreira descreve “a configuração atual dos estudos curriculares [como] a crise da teoria crítica” (Moreira, 2010a, p.95). A crise é o descritor das mudanças por que passa a sociedade contemporânea: “a crise se propaga nos diferentes setores da atividade humana” (p. 96). Trata-se de uma crise de paradigmas, da ciência, da noção de verdade, estando, assim, na base de uma “virada” pós-crítica. Mas é também uma crise interna da própria teoria crítica que se utiliza “de discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores” (p.96). Esse duplo sentido de crise expressa parte da polissemia do termo realçada nos múltiplos usos que o autor lhe empresta e subjaz ao discurso contemporâneo dos estudos curriculares. Ainda que esses sentidos de crise operem em marcos teóricos distintos, ou talvez por isso, julgo relevante entender como é construída sua articulação em parte da teoria curricular que vem sendo produzida no país.

O uso da noção de crise para a descrição da sociedade contemporânea é uma tônica de muitas análises também fora da teoria curricular. No campo do currículo, a transição entre a forte hegemonia da teoria crítica e as abordagens pós-estruturais foi marcada por análises com tal foco. De um lado, a crise do paradigma moderno, de outro, a crise do Estado e as lutas pelo reconhecimento das diferenças são os grandes motores de parte da discussão curricular contemporânea no país. Três importantes contribuições da teoria curricular servem de exemplo do lugar que esses discursos de crise vêm assumindo no campo, isoladamente ou de forma integrada.

Os estudos do cotidiano escolar são parte importante da teoria curricular desenvolvida no país (Lopes e Macedo, 2013; Pinar, 2010). Tendo se iniciado na matriz crítica de Henri

Léfèbvre, foi incorporando, a partir dos anos 1990, a perspectiva estruturalista de M. de Certeau e, em seguida, diferentes aportes pós-modernos e pós-estruturais. Um dos argumentos centrais desses estudos é que a concepção de currículo é formalmente depositária de um conceito de conhecimento marcado pela Modernidade. A defesa da importância dos conhecimentos tecidos nas esferas cotidianas da sociedade para o currículo — que marca tais estudos — se alimenta fundamentalmente da crise da Modernidade entendida como uma crise que se dá no mundo do trabalho, na produção científica e no questionamento da razão como forma privilegiada de entendimento do mundo. É, portanto, a maior fluidez, horizontalidade, criatividade e coletivização das relações contemporâneas que põem em questão a teoria curricular. Trata-se, no entanto, também (e talvez fundamentalmente) de uma crise da razão como espaço privilegiado de expressão e das formas como se dá a tessitura social do conhecimento. A metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari é apresentada para o questionamento das fronteiras estabelecidas pela Modernidade entre conhecimento científico e conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade. É, portanto, da crise epistemológica da Modernidade que emerge a possibilidade/necessidade de uma teoria curricular que dê conta da inversão das relações hierárquicas entre teoria e prática, propondo o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida (Alves, 1998, 2003; Oliveira, 2005).

Uma segunda contribuição relevante para o campo do currículo contemporâneo no Brasil é formada por estudos em torno da diversidade cultural e do multiculturalismo (Paraiso, 2010). Também aqui uma nova teoria curricular é tida como resposta à crise do mundo Moderno. É a partir de uma crise do Estado moderno e do seu coralário, a sociedade, na tarefa de representar a totalidade que a contemporaneidade é descrita como multicultural. Às demandas por reconhecimento dos grupos minoritários se soma uma crise epistemológica que traz desafios para o campo do currículo. Ainda que a descrição da problemática multicultural tenha contornos claramente pós-estruturais, as culturas são ora definidas como produções discursivas ora como entes históricos reais. Com isso, a teoria curricular se apresenta como uma tentativa de dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diversidade e do compromisso da escola com a promoção da justiça social. No início dos anos 2000, essa dupla preocupação construía respostas que apostavam no reconhecimento e num possível diálogo multicultural (Moreira, 2002). Mais recentemente, no entanto, o foco tem-se deslocado para a defesa de posturas universalistas justificadas pela importância da busca da igualdade social e econômica (Moreira, 2010b). Retomam-se, assim, preocupações importantes da teoria crítica.

Por fim, trago um exemplo que engloba autores mais claramente definidos como pós-estruturais, cujo diálogo preferencial tem sido com M. Foucault, mas também com Deleuze e Guattari, Derrida e teóricas feministas. Também nesse conjunto de trabalhos, a crise da teoria crítica aparece no horizonte da problematização. Na virada dos anos 2000, Silva (1999a, 2000) definiu o currículo como algo produtivo a partir do estabelecimento de nexos entre currículo, práticas de significação e representação. Nessas obras, é a crise das concepções realistas de conhecimento e a impossibilidade de representação num mundo em que as certezas epistemológicas se esvaíram que guia a definição de currículo como sistema

de significação. Tal crise não impede, no entanto, que algumas das preocupações postas pelas teorias críticas permaneçam em abordagens pós-estruturais do currículo. O próprio Silva defende, em diferentes momentos, que os professores assumam uma postura crítica — baseada em decisões de ordem moral, política e ética — em relação ao currículo. Essa postura se contraporía ao projeto neoliberal e neoconservador que, por complexos e eficazes mecanismos de significação, vem redefinindo de forma global as esferas política, social e pessoal. Como em outras áreas da vida social, na educação, estaria em curso a construção de uma epistemologia social que limita, discursivamente, as possibilidades de conceber esse mundo fora do contexto neoliberal e neoconservador, que precisa ser combatida politicamente. A crise de uma sociedade de bem-estar é, assim, apresentada como um mobilizador dos sujeitos sociais.

Tais exemplos mostram que a ideia de crise tem sido utilizada como operador na descrição dos desafios postos à teoria curricular contemporânea no Brasil. Trata-se de uma marca que acaba por apresentar as perspectivas pós-críticas como respostas às crises da sociedade contemporânea. Nesse sentido, tais perspectivas surgem como desdobramentos, ampliações, contraposições ou melhoramentos de algo que se esgotou. Contribuem, assim, estranhamente, para a manutenção de uma lógica melhorista a partir da ideia de crise, núcleo central do pensamento crítico. Embora fortemente marcada e justificada pelas demandas da diferença e por aportes pós-modernos, a teoria curricular contemporânea não escapa a existência de um padrão sem o qual a ideia de crise não pode ser conceituada. Não chega, portanto, a radicalizar a virada pós-moderna para o que a ideia de crise desempenha um papel fundamental.

Retomo agora a afirmativa de Moreira (2010a) de que a crise da teoria crítica no campo do currículo foi motivada por sua abstração e complexidade ou o que denomino de crise de prática. Essa demanda está presente na maneira como, nos dois primeiros exemplos que apresentei, a noção de crise é formulada, assim como em outras referências nacionais e internacionais. Em texto produzido a partir de entrevistas com pesquisadores de currículo, Moreira conclui que “suas falas sugerem uma situação de crise. A opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente. (...) As discussões travadas dificilmente chegam à escola” (Moreira, 2010a, p.97). Como se depreende dessa conclusão, assim como da análise de pesquisas desenvolvidas no campo (Veiga-Neto e Macedo, 2008), prática alude, nesse contexto, ao cotidiano das escolas ou à realidade. Nesse sentido, mesmo que o campo do currículo no Brasil opere teoricamente num marco teórico permeado por preocupações pós-estruturais, a crise do campo do currículo posta como crise de prática reedita o realismo e a vinculação entre prática e ação política. A denúncia de que a teoria curricular⁷ estaria em crise por não responder a supostas demandas da escola embute a expectativa de que a teoria se legitime como prescrição ou exemplaridade. Observe-se que tal expectativa está sendo trazida como parte integrante do discurso teórico. É, portanto, a própria teoria que se apresenta como texto obrigado a produzir efeitos práticos. Ao invés de assegurar o teórico como lugar do político, destitui o teórico de suas qualidades operacionais e o apresenta como texto político⁸, ou seja, como texto normativo cuja pretensão é explicitamente a fixação de sentidos e o endereçamento imediato dos

sujeitos.

Passo agora a explorar brevemente um conjunto de textos explicitamente políticos recentes com o mesmo objetivo de entender como a ideia de crise opera na legitimação da intervenção. Debruço-me especificamente sobre documentos produzidos ao longo dos últimos 15 anos, depois da promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 que previa a necessidade de elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação. Desde, então, foram aprovadas duas diretrizes, a mais recente das quais promulgada em 2010. A primeira diretriz para o ensino fundamental era um documento legal com 4 artigos distribuídos em duas páginas, tendo sido promulgado após a rejeição do Conselho em aceitar os PCN como currículo nacional obrigatório. Em 2010, após um processo de elaboração que contou com a participação de diversos teóricos do campo do currículo, foram promulgadas novas diretrizes, desta vez englobando toda a educação básica (ensino fundamental e médio). As diretrizes contam com 18 páginas e 60 artigos, sendo secundadas por outros documentos legais, relatórios de pesquisas e textos de divulgação. Trata-se de um material muito mais detalhado que o anterior com o qual o conceito de diretrizes curriculares foi fortemente ampliado de modo a justificar legalmente uma ampla intervenção federal sobre todo o sistema de ensino.

Ainda que o termo crise tenha desaparecido dos recentes textos políticos, a ideia de crise pode ser inferida. Nesses textos, a crise aludida é igualmente definida de diversas formas, muitas vezes fazendo referência à literatura da área. Como nos textos teóricos, a contemporaneidade é descrita a partir da crise da razão iluminista e do Estado modernos. Questionamentos em relação à ciência e à verdade, rápidas mudanças, fluxos culturais, esgotamento das formas de legitimação social, lutas por reconhecimento de direitos são sintomas de uma crise que exige novos projetos educativos.

Mais forte, no entanto, é a ideia de crise diretamente ligada ao que é chamada, nas DCN, de “a realidade atual” do sistema educacional. Essa “realidade” é descrita por meio de dados que buscam demonstrar que o sistema educacional brasileiro, em que pese os avanços das últimas décadas, vive uma crise de qualidade. Nos PCN, a proposta curricular era precedida de uma ampla seção com dados estatísticos que explicitavam o baixo desempenho dos alunos em testagens nacionais e internacionais, os elevados índices de repetência e evasão, os altos índices de analfabetismo, assim como a ampla desigualdade regional e campo/cidade. Tais dados “*reafirmam a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem*” (Brasil, 1998, p.14). Nos documentos que subsidiam as DCN de 2010, a baixa qualidade da educação é descrita a partir das mesmas dificuldades de sucesso e permanência na escola. A conclusão a que se chega após o desenho do quadro educacional é também bastante semelhante: “*Daí a necessidade de uma série de medidas que possam contribuir para corrigir uma situação que não cabe mais aceitar. Dentre tais medidas, algumas situam-se no âmbito das próprias escolas, como é o caso da revisão e da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*” (MEC, 2009, p.7). Não é apenas na legitimação da intervenção em nível mais global que a ideia de crise está presente. Também ao se tratar da introdução de componentes curriculares

específicos ou na proposição de que as diretrizes privilegiem determinados aspectos, a falência do sistema anterior é apresentada como contraponto. A defesa da educação multicultural, por exemplo, é justificada por um quadro de desigualdades econômicas e sociais, assim como por exemplos de desrespeito dos direitos humanos, que explicita uma crise de reconhecimento das diferenças na sociedade brasileira.

Tendo em vista que, diferentemente do que ocorre nos textos teóricos, a ideia de crise é sustentada, nos documentos de política, por meio de dados estatísticos, é importante salientar que não os estou negando. Interessa-me, apenas, destacar o sentido que essa quantificação assume na descrição do sistema educacional, qual seja o de “comprovar” a falta de qualidade da “realidade atual” da educação. Como analisa Appadurai (2001), o discurso da estatística é performativo, no sentido em que ela aplanar e delimita corpos homogêneos. Ele domestica a diferença por meio de um duplo mecanismo em que cria classes distintas, delimitando a diferença aceitável, e produz corpos homogêneos dentro de cada classe. Assim, a “realidade atual” é fundamentalmente uma estratégia discursiva que permite, ao mesmo tempo, controlar a diferença, aproximando-a do já conhecido, e torná-la bizarra, o exemplo do que precisa ser superado. Mais uma vez, a crise, comprovada pelas estatísticas, se apresenta como o discurso legitimador da mudança.

Em resumo, busquei demonstrar com tais exemplos que a ideia de crise ainda desempenha um papel crucial no campo do currículo no Brasil, seja no que concerne aos textos teóricos seja em relação aos textos políticos. Apesar do reconhecimento do esgotamento do paradigma moderno e de uma certa guinada pós-estrutural no campo, a ideia marxista de crise como mola propulsora da mudança não foi abandonada, assim como a perspectiva melhorista do iluminismo. Passo agora a buscar entender o papel dessa ideia no controle dos processos de significação e, portanto, a defender a necessidade da sua desconstrução.

A crise no controle dos processos de significação

Opero aqui no sentido de construir meu argumento central neste texto, qual seja, o de que a ideia de crise tem funcionado como exterior constitutivo que estabiliza o sistema de significação e, portanto, dificulta a circulação de múltiplos sentidos para currículo. Faço isso, no marco da teoria pós-estrutural do discurso.

Parto da noção de discurso em Derrida (1971) como um conjunto diferencial de sequências de significação infinitas, um “sistema em que o significado central, originário ou transcendental, nunca está presente fora de um sistema de diferenças” (p. 232). Trata-se de um questionamento da estruturalidade da estrutura, da ideia de um espaço auto-contido unificado em torno de um centro, que propiciaria a produção de sentidos transcendentais. Tal questionamento tem, para Derrida (1971), a ver com a natureza do campo da linguagem que exclui toda e qualquer totalização. Importante destacar que a impossibilidade de totalização não se dá porque há uma pluralidade infinita de possibilidades, mas porque a ausência de um centro torna o jogo de substituições incessante, sem algo que o detenha.

Mesmo que algum signo assuma esse centro, como ocorre nas totalizações parciais, ele o faz como suplemento, de modo que “o movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz com que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado” (p.232).

Ao mesmo tempo, no entanto, que este jogo de substituições incessantes — a indecidibilidade do discursivo — jamais poderá ser totalmente absorvido por um discurso particular, não se pode dizer que o fluxo de sentidos é caótico. A abertura é determinada por possibilidades pragmáticas, de modo que discursos concretos, estruturas menores que guardam uma pretensão metafísica, podem produzidos em processos que envolvem a (re) negociação de sentidos. Ainda que, por vezes, muito efetivos em sua tentativa de estancar sentidos, tais discursos seguem sempre habitados por um sem-número de exclusões, de modo a reativação do que foi excluído pode ter um efeito disruptivo importante. Esse é o trabalho desconstrutivo que entendo deve ser o compromisso teórico.

Tenho considerado a teoria do discurso, como formulada por Laclau e Mouffe, numa perspectiva muito própria. Entendo que ela é um instrumento relevante para entender como as (re) negociações de sentidos no campo do currículo operam na construção de discursos concretos, o que pode contribuir para a sua desconstrução. Preocupa-me, especialmente, a hegemonização forte de determinados discursos, não apenas pelos sentidos que eles buscam construir ou pelas exclusões que produzem, mas pelo ocultamento da própria ideia de que há exclusão. Se fosse possível — e não o ser, não o torna menos grave —, um tal movimento inviabilizaria a reativação do excluído e, portanto, da possibilidade mesma da diferença.

A produção de discursos particulares tem sido entendida pelos autores como um fechamento provisório da estrutura em torno de um ponto nodal, definido como a objetivação de um vazio (Laclau, 2008). Os pontos nodais seriam significantes “puros” que atuam no processo de fixação nodal. O surgimento de um ponto nodal implica o centramento da estrutura e, no mesmo movimento, o aparecimento de um limite, uma borda. Surge um exterior (constitutivo) “incomensurável com o interior [da estrutura] e, ao mesmo tempo condição para o seu surgimento” (Mouffe, 2003, p.29). Algo que é suplementar ao sistema, uma negatividade radical que propicia o atravessamento do sistema diferencial por uma lógica de equivalência que acaba por constitui-lo como exterior no mesmo movimento em que constitui um discurso concreto particular.

O surgimento tanto de pontos nodais quanto de exteriores constitutivos, ou a construção de um discurso concreto, é um processo político em que sentidos são negociados. Em discussões recentes, Laclau (2008) tem defendido que a lógica da equivalência é possível porque uma demanda excede o que pode ser representado dentro da ordem simbólica, o equivalente ao Real lacaniano, ou porque há um conjunto de demandas insatisfeitas que passam a compartilhar a insatisfação. Esse excesso funciona como exterior constitutivo que articula as demandas em uma cadeia de equivalência em torno de um ponto nodal. Pontos nodais que conseguissem articular todas as demandas — significantes totalmente vazios⁹ capazes de representar a totalidade — articulariam discursos concretos do qual as exclusões teriam sido apagadas. Obviamente, nenhum significante pode deixar

de ser uma particularidade por mais que se esvazie de sentidos, de modo que nenhum discurso concreto se constitui como uma ordem objetiva. O simbólico é sempre interrompido pelo Real, o que torna a diferença constitutiva de qualquer discurso.

Há, no entanto, estratégias discursivas mais efetivas de fixação de sentidos que produzem um discurso concreto efetivo e duradouro. Na linguagem de Laclau (2008), são momentos (políticos) em que a incomensurabilidade entre a totalidade e a particularidade de um significante que pretende representá-la é obscurecida a tal ponto que o caráter particular do discurso concreto é praticamente apagado. Os discursos míticos (Laclau, 2006) são exemplos desses momentos. Eles operam em torno de significantes vazios e sua força está relacionada à intensidade com que os sujeitos experimentam sentimentos como falta e desordem, à universalidade e à expansão das cadeias de equivalências que ele propicia. Tais discursos emergem, assim, para compensar a completude perdida, oferecendo um princípio (re)organizador para o sistema deslocado e tornando a crise inteligível. Propiciam a sobredeterminação de demandas dispersas por meio da identificação, de modo que, embora a objetividade da estrutura continue não podendo ser prevista ou regulada, uma unidade precária e contingente é criada por condensação. São da ordem de representação das origens. Vários são os discursos que se apresentaram, ao longo dos séculos, como capazes de estabilizar a estrutura deslocada, dentre os quais a própria Modernidade. Há, no entanto, discursos concretos menos efetivos, articulados em torno de pontos nodais cuja particularidade é mais explícita, que também são expressão da tentativa de controle da significação. É nesse sentido que exploro os discursos que definem o campo do currículo contemporâneo.

Nessa perspectiva, destaco o papel que a ideia de crise vem desempenhando como exterior constitutivo de discursos concretos que fixam sentidos para currículo, a maioria deles articulados em torno de significantes como qualidade. A crise é o inimigo que se exterioriza de modo a garantir a força de um determinado discurso sobre currículo e legitimar a exclusão de outras significações. Faz parecer que o único excluído é a crise, o que muito nos alegra. Com isso, não estou recusando o fato de que o campo é constituído por uma multiplicidade de discursos que circulam e se hibridizam. Não se trata de entender a crise como um ponto nodal capaz de articular todos os discursos sobre currículo, fazendo desaparecer suas diferenças e especificidades. O que argumento é que a ideia de crise tem funcionado como exterior constitutivo que produz diferentes discursos concretos sobre currículo. Dessa forma, ainda que seus sentidos flutuem, a estabilidade dos discursos parcialmente fechados pelo inimigo comum — a crise — é reforçada pela reiteração desse exterior. Ao assumir o discurso de crise como o grande detonador de cadeias de equivalência que operam na construção de muitos dos discursos curriculares contemporâneos no Brasil, a particularidade desses discursos se torna menos visível.

Nesse sentido, defendo que a ideia de crise precisa ser rechaçada pelo campo. No âmbito das políticas, a descrição de um sistema educacional em crise tem fortalecido discursos que endereçam fortemente os sujeitos, reforçando a educação como reconhecimento. No que tange à teoria, o controle da significação propicia um estreitamento de suas próprias possibilidades, na medida em que direciona o que pode ser

pensado. A teoria renuncia, assim, ao seu potencial subversivo da ordem estabelecida, aproximando-se do discurso político redutor. Claro está que não se trata de apostar na ausência de discursos particulares que controlam a significação, mas em criar mecanismos que permitam desconstruir as estratégias discursivas que escondem a particularidade desses discursos. No campo do currículo, entendo que a ideia de crise tem sido uma dessas estratégias.

A reativação dos excluídos

Quando você se refere a alguém e diz “eu vou te ensinar a viver”, isso por vezes tem um tom ameaçador, significando não apenas “eu vou te ensinar a viver”, mas “eu vou te ensinar uma lição”, “eu vou fazer você tomar forma ou colocar você depressa na forma”. (Derrida, 2005, p.23).

Aceitando o argumento de que a ideia de crise tem funcionado na legitimação de determinados discursos particulares e contribuído para a exclusão da diferença como constituinte do processo político de significação do currículo, passo a explorar tais discursos. Fixo-me em um dos pontos nodais que tenho identificado como articulador de diferentes discursos no campo. Refiro-me a defesa do currículo como projeto de identidade, algo que está presente tanto em textos políticos como teóricos. Projetos de escolarização de qualidade são baseados na projeção de identidades como cidadão, trabalhador, sujeito emancipado — que guardam a marca da teoria crítica —, mas também em torno de sujeitos bem-sucedidos e consumidores em um mundo global. Na medida em que meu foco é a transição entre teoria crítica e abordagens pós-estruturais, é importante salientar o quanto os discursos curriculares contemporâneos no Brasil têm incorporado a ideia de fragmentação identitária. Como destaquei, tais discursos operam num quadro de crise do pensamento Moderno cujos efeitos para um discurso centrado na projeção de identidades não podem ser ignorados. Interessante, no entanto, que, apesar do reconhecimento de uma crise que torna a própria ideia de identidade problemática, tais discursos continuam, em sua maioria, a defender o currículo como projeto de identidade. Trata-se de uma identidade plural, mas, em alguma medida, homogênea, o que expõe uma vez mais o deslizamento entre teoria crítica e pós-modernidade. Um exemplo típico desse movimento é a defesa de Silva, em texto sinótico de matriz assumida como pós-estrutural, de que o currículo é um “documento de identidade” que se explicita no próprio título da obra (Silva, 1999b). Em outro texto, Silva (1999a) defende que o currículo seja visto como produção de sentido, como prática que envolve relações de poder e que produz identidades sociais. Também em Moreira (2005), é possível identificar diferentes ocasiões em que a definição de currículo se vincula a formação da identidade dos alunos e mesmo dos professores.

A “ameaçadora” experiência “de fazer você tomar forma” torna-se ainda mais problemática quando a universalização das identidades projetadas se apoia no vínculo entre tais identidades e o domínio de certos conteúdos. Tal vínculo é, certamente, mais visível

nos textos de política curricular, mas não está ausente de parte da discussão teórica do campo no Brasil. Nas atuais diretrizes curriculares nacionais, a relação é explicitada na própria definição de currículo “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, 2010, art. 13). Nesse caso específico, a definição é em si muito parecida com a constante no texto *Indagações Curriculares*, produzido para o MEC por Moreira e Candau (2007), expressando posição fortemente defendida por Moreira¹⁰ (2010b) em seus textos acadêmicos.

No âmbito da teoria curricular, por exemplo, tanto em Moreira como em Silva, a discussão do currículo como “documento de identidade” é frequentemente secundada pela preocupação com o conhecimento. Em Moreira (2010b), tal preocupação tem se definido pela defesa de conteúdos escolares básicos que permitam a formação dos sujeitos como cidadãos ativos. A postura mais claramente pós-estrutural de Silva (1999b) não o afasta do perigoso vínculo entre identidade e conhecimento. Ao apresentar uma concepção de currículo inspirada pelos estudos culturais, Silva (1999b) defende que ela “equipararia, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com, por exemplo, o conhecimento explícita ou implicitamente transmitido através de um anúncio publicitário” (p. 136). Como conclusão, o autor comenta que “ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia de afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social” (*idem, ibidem*). A identidade projetada pelo currículo é, dessa forma, dependente não apenas da escolarização do sujeito, mas principalmente da aprendizagem de um determinado conjunto de conteúdos. Torna-se, assim, um processo de aquisição de algo que é externo ao sujeito e que lhe permite se reconhecer como membro de uma cultura.

Assim, se os discursos curriculares contemporâneos no Brasil não são impermeáveis aos questionamentos sobre a fixidez identitária — tese anacrônica e insustentável —, eles conferem positividade as identidades múltiplas ao apresentarem-nas como plenamente constituídas como projetos associados ao domínio de certos conteúdos. Nesses projetos, algumas identidades são transformadas em metas para todo sujeito escolarizado. Não se trata de defini-las como identidades universais, mas de tentar universalizá-las por meio de processos de representação que suplementam as identidades particulares. Num contexto contemporâneo em que a proliferação e a circulação de pontos de significação deixa explícito o quanto a representação constitui aquilo que representa, o controle dos processos de significação se torna ainda mais crucial. Esse controle pode ser uma das chaves para a prevalência da definição do currículo como projeto de identidade num contexto em que se aceita a pluralidade identitária: o papel crucial da fantasia colonial “nas cenas cotidianas de subjetivação” (Bhabha, 2003, p.125), estabilizado pela ideia de crise. Deslocar tal fantasia — e não falo em descartá-las posto que impossível — significa abrir espaço para a reativação daquilo que vem sendo excluído. Abrir mão da crença crítica no potencial melhorista de crise é um passo importante para radicalizar as possibilidades desse deslocamento, ainda que tal fantasia seja em si ambivalente.

Notas

- ¹ Este texto constitui versão revista e ampliada do trabalho apresentado em 2011 na reunião anual da American Association for the Advancement of Curriculum Studies, em painel organizado por João Paraskeva e intitulado: “The audacity of the crises: what happen to Curriculum Theory”, no qual o organizador afirmava que as perspectivas teóricas recentes “parecem ter causado o pior que se pode esperar para um campo dinâmico: a ausência de uma crise provocada pela crise da crise. Dito de outra maneira, parece que o campo perdeu a audácia da crise, ele desistiu da crise.” Meu argumento, como ficará claro, foi que ele não desistiu — e o próprio painel era expressão da força de crise no campo —, mas principalmente que seria produtivo que o fizesse.
- ² A pesquisa a que este texto se vincula conta com financiamento do CNPq e da FAPERJ.
- ³ Obviamente, há discussões sobre currículo anteriores a este momento, mas que não são tão claramente relacionadas ao que se poderia chamar de um campo do currículo. Moreira (1989) marca o surgimento do campo nos anos 1920/30, mas trata-se ainda de um campo incipiente. De qualquer forma, a educação jesuítica tradicional e o ensino renovado dos anos 1930, inspirada no pragmatismo americano, embutiam uma discussão sobre currículo.
- ⁴ Mesmo não fazendo parte de meus estudos os textos curriculares produzidos no cotidiano das escolas, arrisco que também neste espaço o discurso marxista teve uma forte penetração. Nesse caso, uma penetração diferenciada, mais clara nos formados nas áreas de ciências sociais e educação do que nas ciências exatas ou mesmo nas letras, onde o estruturalismo já mostrava sua força.
- ⁵ Embora pouco desenvolvidas e mesmo conhecidas no país, as teorias feministas apareceriam, entretanto, como leitura secundária, citadas por autores de diferentes campos.
- ⁶ De 1993 a 2000, Silva publicou 9 coletâneas com textos traduzidos a maioria de matriz pós-estrutural ou pós-moderna.
- ⁷ Já nem se pode dizer que seja a crise da teoria crítica, visto que tal denúncia pouco parece se afastar do alerta de Schwab.
- ⁸ Com a participação cada vez mais intensa de teóricos do campo do currículo na formulação das políticas estatais em países da América Latina, é possível que a sobreposição entre discurso teórico e político se amplie. No Brasil, o movimento de definição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais foi precedido da produção de textos assinados por pesquisadores do campo destinados a professores, formuladores de políticas, mas também apresentados em eventos científicos.
- ⁹ Um significativo vazio é um “ponto dentro do sistema de significação que é constitutivamente irrepresentável; que, nesse sentido permanece vazio, mas é um vazio que pode ser significado porque é um vazio dentro da significação” (Laclau, 2008, p.136).
- ¹⁰ Moreira é um dos nomes mais citados do campo do currículo no Brasil e trabalhou no projeto “Currículo em Movimento” que deu origem a documentos que subsidiaram as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre os quais o volume *Indagações Curriculares*.

Referências

- ALVES, Nilda. *Redes de saberes: questões práticas e epistemológicas* (Projeto de Pesquisa). Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, UERJ, 1998.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, Aug. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 21 de outubro de 2013.
- APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- BHABHA, Homi. *O local de cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília, MEC, 1998.

- BRASIL. *Resolução MEC/CNE 04/2010*. Brasília, Diário Oficial da União, 9 de jul., 2010.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo, Perspectiva, 1971.
- DERRIDA, Jacques. *Psyche: inventions of the Other*. In L. Waters & W. Godzich (eds). *Reading de man reading*. Minneapolis, University of Minnesota Press., 1989.
- DERRIDA, Jacques. *Aporias*. Palo Alto, Stanford University Press, 2005.
- LACLAU, Ernesto. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2006.
- LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. The Curriculum Field in Brazil since the 1990's. In PINAR, William. *International Handbook of Curriculum Research*. New York, Routledge, 2013.
- MEC (2009). *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da educação básica*. Brasília, MEC, 2009.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, Papirus, 1989.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.79, Ago., 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 21 de outubro de 2012.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. 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.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. A crise da teoria curricular crítica. In PARAÍSO, Marlucy A. *Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010a.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. A qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In PARAÍSO, Marlucy A. *Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010b.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. & CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOUFFE, C. *La paradoxa democrática*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- OLIVEIRA, Inês B. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- PARAISO, Marlucy A. *Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- PINAR, William F.; REYNOLDS, William M.; SLATTERY, Patrick & TAUBMAN, Peter M. *Understanding Curriculum*. New York, Peter Lang, 1995.
- PINAR, William. *Curriculum Studies in Brazil*. New York, Palgrave, 2010.
- PINAR, William. *International Handbook of Curriculum Research*. New York, Routledge, 2013.
- SCHWAB, Joseph. Un enfoque practico como lenguaje para el curriculum. In: SACRISTÁN, J. G. & PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría e su práctica*. Madrid, Akal, p.197-209, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999a.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999b.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo & MACEDO, Elizabeth. Estudos de currículo: Como lidamos com os conceitos de Moderno e Pós-moderno. *Educação Temática Digital*, v. 9, p. 234-252, 2008.

Correspondência

Elizabeth Macedo: Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: bethmacedo@pobox.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
