**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Hugo Heleno Camilo Costa

# O conhecimento como resposta curricular à alteridade

Rio de Janeiro
2018

Hugo Heleno Camilo Costa

# O conhecimento como resposta curricular à alteridade

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profª. Drª. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C837 Costa, Hugo Heleno Camilo.
O conhecimento como resposta curricular à alteridade / Hugo Heleno Camilo Costa. – 2018.
223 f.

Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Teoria do Discurso – Teses. I. Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Hugo Heleno Camilo Costa

**O conhecimento como resposta curricular à alteridade**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2018,

Banca Examinadora:

_____

Profª. Drª. Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Faculdade de Educação – UERJ

_____

Profª. Drª. Elizabeth Fernandes de Macedo
Faculdade de Educação – UERJ

_____

Prof. Dr. Paulo César Duque-Estrada
PUC-Rio

_____

Profª. Drª. Tania Maria de Lima
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT

_____

Profª. Drª. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco– UFPE

Rio de Janeiro

2018

**AGRADECIMENTOS**

**quando agradecer é pouco**

Ao Deus da minha fé, companhia íntima e singular, que me leva a acreditar que tenho coragem e criatividade, além de boa dose de imaginação para construir perspectivas de saída e entrada sobre tudo.

Imensamente, agradeço à Profª. Drª. Alice Casimiro Lopes, minha orientadora acadêmica, que me ensina mais do que imagina. Com ela, tenho aprendido muito a investir em novas leituras.

Ao grupo de pesquisa, pela interlocução e paciência, pelos aprendizados nas discussões.

À banca examinadora, Profª Drª Elizabeth Fernandes Macedo, Prof. Dr. Paulo César Duque-Estrada, Profª Drª. Tânia Maria de Lima e Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira, agradeço por, gentilmente, aceitarem conversar sobre este trabalho.

Às amizades de Ana de Oliveira, Erika Virgílio, Guilherme Pereira Stribel, Phelipe Florez, Rosanne Dias, Talita Vidal, Teresa Araújo, Verônica Borges. Obrigado pelas conversas que podemos ter sobre tudo.

Para a Silvana, por aceitar ser minha namorada e estar de mãos dadas comigo em tudo, a todo tempo.

À minha forte e amiga mãe, ao meu amigo e pai, à Rafa, querida irmã. Para tia e mãe, Fafá, possuidora de palavras certeiras.

Ao apoio da Faperj.

## RESUMO

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O conhecimento como resposta curricular à alteridade**. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta tese se volta ao debate sobre o conhecimento no campo do currículo, com vistas constituir a perspectiva de que o conflito em torno deste nome marca o dinamismo de um pensamento político curricular que busca controlar aquilo que é lido como faltoso a si, a alteridade. O primeiro capítulo focaliza a organização teórico-estratégica, na qual introduzo operadores interpretativos à dinâmica da política, aos processos de subjetivação que a constituem por meio de decisões em resposta à alteridade questionadora que escapa ao cálculo curricular. Baseado nos pensamentos derridiano e laclauniano, pondero os processos de subjetivação como movimentos caros às significações contextuais, traduções performadas em resposta ao que se tem por questionamento em dado contexto. No capítulo seguinte, apoiado nos estudos pós-estruturais de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, procuro organizar uma posição teórica de currículo que defendo e a partir da qual penso as produções no campo, as políticas de currículo. Nesse sentido, defendo a política de currículo como cultura, alinhando-me especificamente à ideia de currículo como texto incessantemente traduzido. No terceiro capítulo, a partir de abordagem a estudos do campo, chamo a atenção para uma possível leitura que é dinamizada nas afirmações espectrais de um conhecimento como meio de projetar um sujeito (devendo estar) sob controle de uma lógica. No quarto capítulo chamo a atenção para trabalhos de grande projeção no debate sobre organização curricular, particularmente aqueles que defendem a organização interdisciplinar. Destaco argumentos em defesa das distintas leituras sobre organização curricular com vistas a enfatizar o quanto tendem a circunscrever uma leitura de conhecimento implicada no controle sobre o sujeito, sobre o contexto, o mundo. A esse respeito, chamo a atenção para o quanto tal conflito se desdobra também na produção das políticas curriculares oficiais, focalizando especificamente o que considero ser central e, possivelmente, tomado como pressuposto as discussões sobre inovação e produção de conhecimento: a tensão entre a organização disciplinar e a integrada do currículo. Nesse sentido, proponho a discussão do significante *interdisciplinaridade* como corte empírico da abordagem ao referido conflito. No ultimo capítulo, discuto os sentidos que pautam a reforma do nível médio, focalizando a tensão sobre a organização curricular via interdisciplinaridade como meio de afirmação de um conhecimento capaz de responder ao que é delineado como desafio ao currículo, constituir aquilo que é dado como faltoso a um horizonte de plenitude. Concluo defendendo que a afirmação do conhecimento e sua repetição tendem a funcionar como respostas de uma subjetivação político-curricular àquilo desconhecido a que se busca deter, compreender, sanar. As respostas possíveis, pensadas ao longo da tese como orbitando na relação com o nome conhecimento, possibilitam a perspectiva de que a subjetivação projeta como faltoso, bloqueio, debilidade, fragilidade, a falta de um conhecimento que não é de propriedade, ainda que seja ponderado como tal.



Palavras-chave: Políticas de Currículo. Desconstrução. Teoria do Discurso. Conhecimento. Pensamento Curricular. Alteridade.

## ABSTRACT

COSTA, Hugo Heleno Camilo. The Knowledge as a curricular response to otherness. 2018. 223 f.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This thesis turns to the debate about knowledge in the field of curriculum, aiming to create the perspective that the conflict around this name marks the dynamism of a curricular political thought that seeks to control what is read as lacking to itself, the otherness. The first chapter focuses on the theoretical-strategic organization, in which I introduce interpretive operators to the dynamics of politics, to the subjectivation processes that constitute it through decisions in response to the questioning otherness that escapes the curricular calculation. Based on the Derrida and Laclaunian thoughts, I consider the processes of subjectivation as movements that are dear to the contextual significations, translations performed in response to what is questioned in a given context. In the following chapter, supported by the post-structural studies of Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo, I try to organize a theoretical position of curriculum that I defend and from which I think the productions in the field, curriculum policies. In this sense, I defend curriculum policy as a culture, specifically aligning myself with the idea of curriculum as an incessantly translated text. In the third chapter, from an approach to field studies, I call attention to a possible reading that is dynamized in the spectral affirmations of a knowledge as a means of projecting a subject (and must be) under the control of a logic. In the fourth chapter I call attention to works of great projection in the debate about curricular organization, particularly those that defend the interdisciplinary organization. I highlight arguments in defense of the different readings about curricular organization with a view to emphasizing how much they tend to circumscribe a reading of knowledge implied in the control over the subject, the context, the world. In this regard, I would like to draw attention to the extent to which this conflict also unfolds in the production of official curricular policies, focusing specifically on what I consider to be central and possibly assumed as the presupposition of the discussions on innovation and knowledge production: the tension between the organization disciplinary and integrated curriculum. In this sense, I propose the discussion of the significant interdisciplinarity as an empirical section of the approach to this conflict. In the last chapter, I discuss the meanings that guide the reform of the middle level, focusing the tension on the curricular organization through interdisciplinarity as a means of affirming a knowledge capable of responding to what is outlined as a challenge to the curriculum, to constitute what is given as lacking to a horizon of fullness. I conclude by arguing that the affirmation of knowledge and its repetition tend to function as responses of a political-curricular subjectivation to the unknown that seeks to stop, understand, heal. The possible answers, thought throughout the thesis as orbiting in the relation with the name knowledge, allow the perspective that subjectivation projects as lacking, blockade, weakness, fragility, lack of a knowledge that is not of property, although it is pondered as such.



Keywords: Curriculum Policies. Deconstruction. Discourse Theory. Knowledge. Curriculum Theory. Otherness.

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| PCN+ | Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM |
| OCNEM | Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| REM | Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil |
| PROEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| PNFEM | Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio |

**SUMÁRIO**


**INTRODUÇÃO: MOTIVOS AO TEXTO** ..... 8

1 **DESCONSTRUÇÃO, TRADUÇÃO E SUBJETIVAÇÃO** ..... 19

1.1 **Laclau e Derrida: para uma conversa sobre os termos da e na política** ..... 21

1.2 **Desconstrução e política de currículo** ..... 45

2 **POLÍTICAS DE CURRÍCULO COMO CULTURA** ..... 54

3 **CURRÍCULO, CONHECIMENTO COMO CULTURA** ..... 72

4 **CURRÍCULO/CONHECIMENTO** ..... 83

4.1 **Teoria curricular, teoria do controle** ..... 85

4.2 **A interdisciplinaridade como solução curricular** ..... 124

5 **CONHECIMENTO CONTRA O QUÊ/QUEM: A TRANSITORIEDADE DO SUJEITO EM '*NE*'** ..... 157

5.1 **A quem possa responder: os pressupostos para reforma, o sujeito sem conhecimento está fora do mundo** ..... 158

5.2 **As disciplinas limitam o conhecimento para a plenitude curricular** ..... 169

5.3 **A interdisciplinaridade como promessa de conciliação** ..... 182

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 202

**REFERÊNCIAS** ..... 212

## INTRODUÇÃO: MOTIVOS AO TEXTO

> Não há *différance* sem alteridade, não há alteridade sem singularidade, não há singularidade sem aqui-e-agora
>
> *Derrida, 1994, p. 51*

Inicio este texto considerando como encaminhamento interessante a retomada breve de argumentos da pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado[1]. Naquela investigação atentei para a tensão entre os discursos do currículo disciplinar e integrado no nível médio, tendo por foco a disciplina Geografia. Busquei compreender como se produzia um híbrido na negociação de sentidos em defesa da disciplina no âmbito de uma proposta de integração curricular, interpretada também como crítica à organização disciplinar. Na ocasião, analisei um conjunto de documentos curriculares específicos para o Ensino Médio, como os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais, e entrevistas com lideranças envolvidas na elaboração desses documentos. Focalizei nessa investigação com base na perspectiva derridiana de tradução (DERRIDA, 2001; 2006b) leituras desdobradas na relação com defesas mais amplas à integração com todas as disciplinas, críticas à organização disciplinar como impeditivo ou fator limitante à inovação, reforma no Ensino Médio.

Dentre as conclusões do estudo, procurei destacar como, nas negociações com a ideia de integração via interdisciplinaridade, diferentes perspectivas afirmavam potencialidades interdisciplinares da Geografia. Ressaltei como tais argumentos projetavam um suposto respaldo epistemológico que, no âmbito do Ensino Médio, conferiria vantagem disciplinar no que toca a leituras integradas de mundo. Nesse sentido, argumentei quanto à possibilidade de a Geografia poder ser sinonimizada com a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Circulava também, dentre as afirmações constituídas nas entrevistas, a visão de que uma perspectiva de integração poderia ser danosa para as disciplinas, em razão das diferentes hierarquizações nas quais seriam lançadas, tanto em âmbito acadêmico mais amplo como no escolar, o que poderia levar à preponderância, no limite das áreas específicas, de alguma disciplina e, possivelmente, ao enfraquecimento ou mesmo desaparecimento de outras.

[1] Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/pdfTeses/o_povo_dis_241.pdf.

Sem afirmar uma verdade última da Geografia na política curricular, investi na perspectiva de que as diferentes e precárias afirmações disciplinares constituíam momentos de uma subjetivação político-disciplinar precipitada em oposição àquilo que, em dado contexto, fora interpretado como ameaça, como risco ao nome disciplinar e/ou oportunidade, à sua projeção política/curricular. Partindo dessa leitura, ponderei quanto a um movimento contínuo de tentativa de aplacar uma alteridade desconhecida, mas que, uma vez suposta ou sintomatizada nas afirmações tomadas como ameaçadoras à Geografia, precisava ser respondida, levava ao desespero pela busca da fundamentação de um "eu" disciplinar que visava ser capaz de responder a um questionamento irreprimível, inadiável, ainda que, em sua plenitude, desconhecido.

Discussões aproximadas desta, também pautadas em aportes pós-estruturais na investigação de conflitos envolvendo discursos disciplinares e organização do conhecimento/currículo, são encontradas em trabalhos como os de Trittini (2011), Oliveira (2012) e Cunha (2015). Reconhecer que os campos disciplinares, como subjetivações na política curricular, são respostas a tais discursos/subjetivações consiste em uma defesa que, pautada na delimitação da tensão dos referidos discursos (que também são intersectados e participam em distintas outras articulações generativas), permitiu propor as disciplinas como corpo vago de verdades, como nome de processos contextuais de significação constituídos em equivalências (LACLAU, 2011). São processos dinamizados em oposição a uma articulação/nome/questionamento lida/o como devendo ser respondida/o. Dessa forma, sentidos de uma história, de conceitos disciplinares, de tradições, formação e militância profissional, por exemplo, são revolvidos e ressignificados na produção emergente de uma resposta, em um "aqui e agora" do questionamento na política.

Neste trabalho, não retomo especificamente o caso de uma disciplina, mas mantenho o foco em tais conflitos pela organização curricular. Faço isso por ter em vista ser uma tradição exitosa no campo, cuja hegemonia em termos de organização curricular é respaldada também pela sua duração (KLIEBARD, 2004), pelo caráter de pressuposto que tende a assumir no debate curricular. Isso possibilita, com base na literatura voltada à organização disciplinar, pensar a projeção das disciplinas como vias seguras pelas quais o conhecimento pode ser pensado ou avalizado (GOODSON, 1983; 1985; 1993; 1997). É à hegemonia disciplinar que diferentes formas e projetos de organização do currículo também visam responder, seja com a finalidade de combate às disciplinas ou a sua operação como tecnologia de organização, seja como meio de alteração no modo como tendem a ser interpretadas no currículo (DEWEY,

1959; KILPATRICK, 1978; SCHWAB, 1969; BEANE, 2003; FRIGOTTO, 1995; SANTOMÉ, 1998).

Por esses motivos, defendi que o discurso de integração se apoia em um movimento de tentativa de refração da organização disciplinar, sendo privilegiado o significante interdisciplinaridade nesse processo. Considerando a circunscrição do debate à organização disciplinar, soou potente interpretá-lo como um nome disputado pela articulação/subjetivação/equivalência/nome disciplinar (a Geografia) e aquilo que, no campo disciplinar, fora interpretado como sua eventual antípoda (o discurso de integração).

Nesta tese, tiro o foco do debate disciplinar específico para pensar o discurso de integração em sua relação com o nome interdisciplinaridade, que marcadamente é projetado como meio pelo qual uma suposta integração curricular no nível médio se desenvolveria. Meu interesse em focalizar o nome interdisciplinaridade, para além de sua relação com discursos disciplinares específicos, está no modo como tal significante é articulado, de forma mais ampla, em uma textualização em que se constituem os documentos lidos como oficiais. Particularmente, atento à maneira como o nome em questão é significado como meio de produção de um conhecimento inovador, integrado, potente a um tal mundo contemporâneo, ainda que acene a um movimento de inovação por meio do combate à organização disciplinar.

Refiro-me a um conhecimento considerado hábil em constituir um sujeito adequado para o que é projetado como sociedade, mundo, trabalho, experiência. Conhecimento/interdisciplinaridade é pensado como capaz de inovar, solucionar algo problemático e desconhecido ao currículo, por meio de uma forma de conhecer que não pode ser aquela mobilizada por um suposto currículo disciplinar, mas que também não pode abrir mão daquilo a que o disciplinar acena e que precisa também lidar com o que contextualmente seria significativo como conhecimento na vida, no contexto de experiência. A perspectiva de integração via interdisciplinaridade tende a ser pensada como meio de operação conjunta dos conhecimentos disciplinares com sentidos de mundo contemporâneo (da vida, do trabalho, do cotidiano dos indivíduos, por exemplo). A partir de tal envolvimento, seria possível a constituição de um conhecimento que, como propriedade, levaria à formação de um sujeito capaz de operar plenamente em dado contexto. Essa seria, a meu ver, uma preocupação curricular que marcaria, como identificação, a contemporaneidade de um pensamento político-curricular mais amplo.

Esta leitura tende a sintomatizar a busca por aquilo que é sinalizado como binarismo a ser conciliado: um dado conhecimento objetivo (normalmente remetido à ciência) e aquele decorrente das práticas e experiências cotidianas/contextuais. Acrescento que minha

pretensão, ao focalizar o significante interdisciplinaridade está no modo como tende a ganhar centralidade na tensão sobre a organização curricular no nível médio, na organização do conhecimento, tal como interpretado por Lopes (2008b).

Uma ampliação do olhar sobre os processos de significação envolvidos na hegemonização do nome interdisciplinaridade nas políticas para o nível médio passa pela leitura de que, para além dos conflitos envolvendo discursos disciplinares, a perspectiva de uma integração pode ser pensada como caminho para a construção de um conhecimento básico para a projeção de um dado que falta ao currículo, um sujeito projetado como faltoso à produção curricular, à subjetivação em que o currículo se constitui. Tal sujeito genérico tende a ser pensado como aquilo que o currículo precisa ser capaz de constituir por meio de um conhecimento adequado ao mundo. Ou seja, o mundo ou a vida, pensados como aquilo para que o currículo deve formar sujeitos hábeis, são assumidos como aquilo a ser solucionado pela definição de um conhecimento integrado.

Considero tal perspectiva recorrente não só no pensamento curricular, no que temos por história do currículo (LOPES; MACEDO, 2011), como também em produções acadêmicas mais recentes e na definição de documentos oficiais de orientação curricular. Por esse motivo, questiono se não seria por meio do nome conhecimento que distintos conflitos no currículo – marcados em diferentes produções acadêmicas e nas constantes propostas de reforma para a educação básica, como é o caso do Ensino Médio (que tomo como emblemático nesta pesquisa) – seriam dinamizados.

A dinâmica conflituosa a que me refiro não diz respeito a uma produção específica ou defesa do nome conhecimento, mas à perspectiva de que, mesmo quando foram propostas críticas e/ou alternativas a determinada visão de currículo, é possível ler uma recorrência ao nome conhecimento como proposta ou pressuposto. Diferentes perspectivas envolvidas com diferentes agendas tendem a se aproximar de uma propriedade de conhecimento capaz de alcançar aquilo que é afirmado como horizonte curricular. Refiro-me, nesse caso, a leituras eficientistas, progressivistas, crítico-reprodutivistas e de Emancipação e Resistência (PINAR, 2008; LOPES; MACEDO; 2011), por exemplo, como sinalizando a um conjunto de tensões que marcam o embate em torno do nome conhecimento.

A partir dessa suposição, penso que a dinâmica não se restringe às produções acadêmicas, mas também é corrente nas propostas brasileiras de reforma curricular, particularmente as do Ensino Médio. A opção por esse nível de ensino se dá em razão dos envolvimentos de pesquisa que tenho tido desde a dissertação, da qual retiro questionamentos para esta tese. Mantenho também a perspectiva sobre esse segmento por ser considerado

momento de finalização do que se considera Educação Básica; é nesse nível que as defesas de um conhecimento para "formação" do sujeito ocorrem com maior intensidade.

Do ponto de vista da condução de leitura no campo do currículo, lanço mão das contribuições de Pinar (2008) e Lopes e Macedo (2011). Com base nesses trabalhos e na organização que propõem para pensar as produções acadêmicas, é possível chamar a atenção para trabalhos que ajudam a apoiar o argumento de que, mesmo quando negado, o conhecimento tende a ser pressuposto como identificação curricular ou algo a que o currículo deve responder. Ao me valer dos trabalhos dos autores como norteadores no campo do currículo, não abro mão de recorrer aos trabalhos que são considerados marcantes no pensamento curricular, tanto no Brasil como no exterior.

Minha expectativa ao revolver momentos do pensamento curricular não está em afirmar um fundamento ou caminho de leitura obrigatório. Busco pontualmente destacar trabalhos que acenam a diferentes horizontes teóricos, mas que penso reincidir em uma perspectiva de conhecimento como propriedade constitutiva de um sujeito capaz de atuar em contextos concebidos como obrigatórios à vida ou à experiência. Além disso, não viso à responsabilização deste ou daquele autor ou trabalho; ao pinçá-los, aspiro demonstrar como dada leitura circula no campo do currículo, de modo a fazer uma construção discursiva que seria constitutiva do que penso ser um pensamento político-curricular. Com essa denominação, viso argumentar quanto à impossibilidade de separação do que vêm a ser as produções acadêmicas e a produção de políticas de currículo, como defendem Lopes e Macedo (2011).

Com isso, defendo haver um campo discursivo curricular dinamizado por distintas leituras em constante tradução (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013), o que remarcaria a impossibilidade de uma origem na política. Minhas inspirações teóricas para este trabalho, de cunho pós-estrutural e pós-fundacional, são os pensamentos de Jacques Derrida e Ernesto Laclau. Com os aportes teóricos desses autores, viso operar um envolvimento desconstrucionista com o campo do currículo, tendo em mente as ideias de tradução, différance, subjetivação, equivalência, alteridade, significante flutuante e hegemonia.

Penso tais termos como orbitando a ideia de desconstrução, em que convergem Derrida e Laclau. Minhas apropriações desses autores conjecturam uma interpretação do campo do currículo com vista a defender esse nome como uma subjetivação precipitada em resposta a uma alteridade desconhecida, imponderável ou insondável (DERRIDA, 2006a). Como será visto mais adiante de modo detalhado, a perspectiva que Derrida insere com essa leitura é de que, como uma significação, uma identificação no mundo, a subjetivação se

desdobraria em um movimento de resposta ao que é considerado um questionamento indecifrável, denominado como “toda outra alteridade”. Essa alteridade, na qual o currículo se constituiria em resposta, não pode ser significada de uma vez por todas, mas suposta provisoriamente nas afirmações curriculares que marcam o campo, como ao definir uma finalidade social para o currículo, por exemplo.

Laclau (1990; 2011) auxilia a pensar nessa construção discursiva especificamente a partir da ideia de hegemonia, que tem nas lógicas de equivalência e de diferença seu dinamismo interpretativo. A esse respeito, conjecturo como organização teórico-estratégica uma relação possível entre Derrida e Laclau, tendo em conta a expectativa desconstrucionista, defendida por Derrida e apropriada por Laclau, na revisitação a essa subjetivação em que se constitui o currículo. Para isso, valho-me das perspectivas equivalenciais e diferenciais para pensar um movimento de hegemonização do conhecimento no campo curricular, do conhecimento como currículo.

As aproximações entre Derrida e Laclau incorporadas a este trabalho dão conta de pensar a precipitação subjetiva em resposta à alteridade como movimento de hegemonização de uma leitura de currículo marcada por um movimento contínuo de afirmação e perda de si, no próprio movimento de vir a ser de uma hegemonia, como pontua Laclau (2011). Isso porque, ao mesmo tempo que é afirmada uma leitura hegemônica, uma cadeia equivalencial, a afirmação da hegemonia é subvertida na revisitação, na reiteração do que se julga ser um mesmo significado.

Outra associação importante de Laclau (1990) e Derrida (2006a) está na impossibilidade de transparência para o outro na política, haja vista a alteridade à qual se responde em precipitação ser de ordem desconhecida, mas suposta, como pondera Derrida, ou trapaceira e furtiva ao controle de uma lógica, como assinala Laclau. A integração das leituras dos autores possibilita uma abordagem negativada do que incitaria à subjetivação. Dessa forma, não sendo possível conhecer plenamente a que o currículo se constitui em resposta, restaria buscar compreender, pelas respostas dadas, o que é significado como seu exterior, ameaça, estranhamento.

É com essas contribuições que busco questionar a empiria aqui definida como possibilidade de ler um movimento curricular que, como resposta, suponho afirmar o conhecimento como aquilo que se diz sua propriedade, não só pela recorrência desse nome nas produções teóricas como nas definições curriculares para o nível médio, pelas ideias de interdisciplinaridade.

A conexão que penso ser possível entre as produções acadêmicas e os documentos curriculares seria da ordem de uma exemplificação do quanto, além da crítica ao conhecimento como controle, como desenvolvida por autores como Young (1971); distintas leituras reiteram uma forma de conhecer para determinado fim. Nos documentos curriculares, tais conflitos se constituiriam entre a afirmação do disciplinar e do integrado via interdisciplinaridade, o que, pretendo defender, simboliza ainda mais uma pulsão controladora, com o entrelaçamento de distintas agendas curriculares na definição do conhecimento.

Nesse sentido, de um conjunto de textos articulados com as políticas de currículo para o nível médio, seleciono as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (BRASIL, 2000), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+ (2002), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (BRASIL, 2006), Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil – REM (BRASIL, 2008), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012), Programa Ensino Médio Inovador – Proemi (BRASIL, 2009; 2013a), Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM (BRASIL, 2013b). Focalizo tais documentos por considerá-los de alcance nacional e repercussão no âmbito das discussões sobre o nível médio de ensino.

Nesses documentos focalizo os pressupostos que tendem a ser recuperados em defesa da reforma, como as afirmações sobre os fatores que demandariam mudanças na organização curricular. Em seguida, chamo a atenção para o quanto o bloqueio à plenitude curricular é projetado na organização disciplinar. Por fim, proponho destacar como a proposta de interdisciplinaridade se desenvolve pela afirmação de que o conhecimento, devendo estar atado às contribuições disciplinares, precisar ser contextualizado para a formação de um sujeito capaz de atender a um mundo suposto, a uma alteridade inquisidora ao currículo.

Considero o nome interdisciplinaridade como parte de um todo mais amplo de articulações que marcam a busca por um sentido último do conhecimento como verdade do currículo, uma subjetivação curricular. O que pretendo com a abordagem a esse significante, e ao modo como é interpretado na política mencionada, é pensá-lo como emblemático de um movimento que projeta o conhecimento como estruturação curricular, uma estruturação em que o sujeito e o contexto (social, do trabalho, das relações sociais, da vida), sempre desconhecidos, são prometidos.

Nesse sentido, focalizar o significante interdisciplinaridade na política dá oportunidade, no caso exemplar do Ensino Médio, de chamar a atenção para uma pulsão de controle que se conecta a um movimento marcado pela busca do outro (e, desde já, resposta a ele) via conhecimento. Penso tal tentativa de controle como envolvida naqueles movimentos atados ao compromisso de desvendar formas de controle do conhecimento, em muito apoiados no pensamento crítico do currículo.

Trata-se, aqui, não de focalizar o debate sobre a interdisciplinaridade como conceito portador de dada potencialidade, como defendido distintamente, por exemplo, por Japiassu (1976), que a pensa como possibilidade de unificação dos conhecimentos, que teriam se perdido pelas especializações da ciência; ou por Fazenda (1994), que a afirma como potência integradora de saberes, comportamentos e atitudes na escola; ou ainda por Jantsch e Bianchetti (1995), que defendem a interdisciplinaridade como possibilidade de construção sócio-histórica crítica, não centrada no sujeito moderno iluminista, como defendido por Japiassu, mas baseada nos conhecimentos acumulados pelas disciplinas em uma abordagem integrada à leitura social. Meu foco está nos sentidos atribuídos a esse nome quando da afirmação de sua potencialidade como construção de forma de conhecer no currículo, como forma de ser resposta do currículo à alteridade.

Ponderados esses aspectos, o texto se organiza de maneira que o primeiro capítulo focaliza a organização teórico-estratégica por meio da qual procuro pensar oportunidades interpretativas da problemática em questão. Introduzo operadores interpretativos da dinâmica da política, aos processos de subjetivação que a constituem por meio de decisões em resposta à alteridade questionadora que escapa ao cálculo. Argumento, com foco nos pensamentos derridiano e laclauniano, quanto à possibilidade de ponderarmos os processos de subjetivação como movimentos caros às significações contextuais, traduções performadas em resposta ao que se tem por ameaça ou questionamento em dado contexto. Nesse movimento, chamo a atenção para a possibilidade de concepção do contexto como constituição provisória e inacessível, cuja referência está no engendramento de novos contextos. Para essa construção, além dos operadores já mencionados, faço apropriações das ideias de espectro, deslocamento e decisão.

Nele introduzo os marcadores pós-fundacionais e pós-estruturais, com base nos quais busco localizar uma leitura possível no âmbito dos argumentos do pós-estruturalismo, voltando-me aos marcadores que, ainda que possuam fronteiras pouco nítidas, destacam uma perspectiva de mundo projetada em um exercício de desconstrução do pensamento metafísico. Em associação à argumentação desenvolvida, considero os desdobramentos de uma

apropriação pós-estrutural/fundacional à leitura do fenômeno/objeto currículo, com a qual me alinho nesta tese.

No segundo capítulo, apoiado nos estudos pós-estruturais de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, procuro organizar uma posição teórica de currículo que defendo e a partir da qual penso as produções no campo, as políticas de currículo. Nesse sentido, defendo a política de currículo como cultura, alinhando-me especificamente à ideia de currículo como texto incessantemente traduzido.

A partir de tal discussão, no terceiro capítulo, inicio uma abordagem do campo do currículo buscando projetar uma leitura que acredito atravessar o pensamento curricular, dinamizando-se por meio de afirmações espectrais de um conhecimento, substituições estruturantes que operam a perspectiva do conhecimento como meio de projetar um sujeito como estando (devendo estar) sob controle de uma lógica, sob sua órbita fundante/funcional/constitutiva. Nessa costura, procuro destacar como distintos trabalhos considerados icônicos no pensamento curricular (como é o caso de Bobbitt, Dewey, Kilpatrick, Schwab, Stenhouse, Tyler, Bourdieu, Apple, Young, Moreira, Alves, Giroux), para além das correntes teóricas em que tendem a ser pensados, e que enfatizam uma perspectiva de precisão sobre a significação do conhecimento no e para o currículo. Trata-se, a meu ver, de uma dinâmica hábil em definir amplitude ao debate, de modo a reiterar uma relação binária ao pensamento curricular, qual seja a de projetar o conhecimento como atado a um mundo objetivo ou como relacionado à experiência produtora de sujeitos. Essa dinâmica está entrelaçada em uma subjetivação curricular que tenta afirmar-se de vez por todas, de fechar a significação de si como (e em resposta) controle do outro (não só aluno, professor, indivíduo vislumbrado, suposto, mas tudo/todos aquilo/aqueles que não se pode cogitar e que podem estar questionando, ameaçando, decidindo, relacionando-se com o cosmo curricular, com o nome currículo).

Mencionar tais binarismos não visa projetar valas comuns para o encaixe de produções e leituras distintas de currículo, mas destacar e tentar constituir uma possível visão sobre os conflitos que envolvem o nome conhecimento no campo. Igualmente interessa a abordagem de tais matizes em razão de constantes movimentos, nas defesas à reorganização curricular, que tentam constituir conciliações ou soluções nesse cenário, articulando perspectivas macro e microanalíticas, como quando é defendida a interdisciplinaridade como meio de associação de conhecimentos especializados (afirmados como acumulados socialmente) com experiências contextuais (trabalho, cotidiano, vida).

Com foco nesta dinâmica de negociação entre o disciplinar e o interdisciplinar, no quarto capítulo chamo a atenção para trabalhos de grande projeção no debate sobre organização curricular, particularmente aqueles voltados à defesa da organização interdisciplinar – como é o caso de Japiassu, Fazenda, Veiga-Neto, Beane, Jantsch e Bianchetti e Santomé. Tais trabalhos são abordados em razão da influência que possuem nas produções acadêmicas sobre o tema, bem como na elaboração de documentos oficiais.

Nesse momento do texto, destaco argumentos em defesa das diferentes leituras sobre organização curricular com vista a enfatizar o quanto tendem a circunscrever uma leitura de conhecimento implicada no controle sobre o sujeito, sobre o contexto, o mundo. Recupero, para isso, leituras realizadas nos capítulos anteriores sobre o campo curricular, chamando a atenção para como as disputas em torno do conhecimento são um continuum à reflexão, ao pensamento político-curricular. A esse respeito, chamo a atenção para o quanto tal conflito se desdobra também na produção das políticas curriculares, focalizando especificamente o que considero ser central e, possivelmente, tomado como pressuposto às discussões sobre inovação e produção de conhecimento: a tensão entre a organização disciplinar e a integrada do currículo. Nesse sentido, proponho a discussão do significante interdisciplinaridade como corte empírico da abordagem ao referido conflito.

No ultimo capítulo, discuto os sentidos que pautam a reforma do nível médio, focalizando a tensão sobre a organização curricular via interdisciplinaridade como meio de afirmação de um conhecimento capaz de responder ao que é delineado como desafio ao currículo, de constituir aquilo que é dado como faltoso a um horizonte de plenitude. Em concordância com os argumentos teóricos desenvolvidos nas seções anteriores, trato as afirmações na política como respostas àquilo que se quer denegar/controlar na discussão sobre conhecimento. Penso ser impossível a definição precisa de uma subjetivação do que é o conhecimento do currículo, mas considero viável pensar as decisões/respostas como matizando aquilo que é projetado negativamente como inimigo/bloqueio. Nesse sentido, apresento três seções: na primeira, atento para os argumentos recuperados para defender a reforma; na segunda, destaco a organização disciplinar como problema a ser superado pela reforma; na terceira, discuto como a perspectiva de interdisciplinaridade tensiona uma relação entre conhecimentos fundamentais, supostos como disciplinares, e as aspirações a uma contextualização plena na formação de sujeitos.

Concluo defendendo que a afirmação do conhecimento e sua repetição tendem a funcionar como resposta de uma subjetivação político-curricular àquilo desconhecido a que se busca deter, compreender, sanar. As respostas possíveis, pensadas ao longo da tese como

orbitando na relação com o nome conhecimento, possibilitam a perspectiva de que a subjetivação projeta como faltoso, bloqueio, debilidade, fragilidade, a falta de um conhecimento que não é de propriedade, ainda que seja ponderado como tal. Trata-se de resposta, ou respostas que, associadas ao referido nome, visam estofar, significar de uma vez por todas o que se quer ser. Assinalo questionamentos possíveis, disseminados em distintos canais ou horizontes, em diferentes afirmações do que é o mundo, a sociedade, a vida social, a experiência, a vida, que reiteram a busca por controlar aquilo para o que se julga servir o currículo via conhecimento.

São suposições de que se pode aplacar o questionamento de uma toda outra alteridade curricular por meio de repostas via conhecimento (para formar, construir, um sujeito; para que dado sujeito saiba decidir de determinada maneira frente ao que se lhe impuser na vida [do trabalho, das relações sociais, da globalização, do conhecimento, de uma consciência etc.]), podem assinalar a sintomatização de que o currículo só pode ser se o for através de um conhecimento aspirado.

A interdisciplinaridade, nesse caso, como que exemplificando a busca do currículo por uma conciliação interna, possibilita reiterar como o conhecimento é alçado à condição de pressuposto ou sinônimo curricular. Sinaliza um nome a que se atribui o fazer conhecimento curricular para um mundo lido como reclamando por aquilo que o currículo não possui, um conhecimento que não possui (mas que parece ter sido, estar, vir a ser curricular), mas que precisa responder.

# 1 **DESCONSTRUÇÃO, TRADUÇÃO E SUBJETIVAÇÃO**

Aproximar o pensamento de dois autores como Laclau e Derrida não implica diálogo direto em espaços comuns, muito menos as possibilidades de leitura das políticas de currículo, no campo da educação, estão dadas. Defino dois aspectos a serem desenvolvidos neste capítulo: as possíveis relações entre Laclau e Derrida, com foco em oportunidades de leitura para processos de subjetivação política, de interação e construção de verdades na política, entendendo-a como parte de uma escrita mais ampla e incontrolável; e as possibilidades interpretativas que o entrelaçamento de contribuições de Laclau e Derrida podem inserir para a reflexão sobre a política de currículo.

Particularmente, minha busca pela apropriação de momentos do pensamento de Derrida para analisar a política de currículo resulta do endosso introduzido por Laclau de que o pensamento da diferença importa como via para propulsionar a impossibilidade de estancamento ou fixação de verdades/identidades/sujeitos na política.

Minha intenção em um diálogo com os pensadores parte da afirmação de Laclau (2011) de que as lógicas da equivalência e diferença estão apoiadas uma na outra, sendo assim subvertidas e sucedidas em termos de compreensão da política. Ou seja, minha incorporação do pensamento derridiano visa à reiteração da perspectiva de subjetivação política proposta por Laclau em sua teoria do discurso. Com isso, procuro pensar os processos articulatórios como não encontrando plenitude ou estancamento, mas busco interpretá-los como contínuos e, contingencialmente, constituídos como momentos de sensação de fixação, provisórios. Considero, nessa perspectiva, que no próprio movimento de afirmação na política já há adulteração e suplementação, assegurando uma corrosão tenaz e permanente de toda verdade contextualizada na política.

Laclau (2011), a esse respeito, define a condição de envolvimento na política como via decisão, ao mesmo tempo que pondera sobre um *continuum* opaco da linguagem que é impeditivo da saturação da verdade, ao acesso a qualquer coisa conjecturada como origem ou propriedade, capaz de transcender a linguagem e se constituir, de fato, como imanência. Nessa leitura, considero potente a contribuição do pensamento derridiano ao operar a perspectiva de que a diferença (*différance*) não é aquilo de que se pode lançar mão ou controlar; é aquilo que escapa as tentativas de referência ao próprio, é furtiva à simetria ou à transparência. Penso esses argumentos derridianos como meios pelos quais se pode ler a teoria do discurso como

voltada para movimentos constantes de busca por hegemonização e adulteração, simultânea ao que se tem por referência no pleito.

Laclau (2011) denomina esses movimentos de construção e desconstrução contínuos, que caracterizam a produção e, desde já/sempre, o arrasamento de toda tentativa de controle na/da política "lógicas da equivalência e diferença". Penso essas duas lógicas como momentos que bem podem ser lidos como um, principalmente se tomarmos a perspectiva derridiana de desconstrução (DERRIDA, 2001), assumida por Laclau como a tarefa da teoria do discurso. São uma lógica duplicada que defende e agride a projeção em um só golpe; oportunizam a afirmação que é desmentida em um mesmo movimento. É nesse sentido que acredito ser interessante o diálogo entre os autores, particularmente por pensar que, se é possível ler os movimentos de equivalência em Laclau (2011) como momentos, pausas interpretativas provisórias, é porque haveria um todo textual propulsionado por demandas diferenciais que, como um *continuum* da política, da afirmação, da iteração (reiteração daquilo a que se supõe referir), da reiteração, do que quer que seja, levam à desconstrução, à impossibilidade de um fechamento equivalencial/denegatório, impedem que a significação possa ser de uma vez por todas.

Pautado em Lacan, Laclau (2011) assinala a construção de uma lógica da equivalência como a produção de uma imagem política constituída por demandas diferenciais articuladas contra uma representação de algo expulso, criticado, ameaçador, a ser combatido na política. Isso marcaria a negatividade da articulação política, da sensação de comunidade, de pertencimento. Ao mesmo tempo, baseado no pensamento da desconstrução de Derrida, Laclau argumenta que, em função de as (im)próprias diferenças articuladas não operarem em um meio transparente de linguagem, elas traduzem determinado nome na política como antagonismo e o fazem não possuindo positividade entre si, mas solidarizam-se comumente via negatividade; desempenham um movimento de suplementação daquilo que julgam identificar na política.

A associação dos dois argumentos proporciona a leitura de envolvimento marcada pela ausência de uma positividade e pela motivação na política pela oposição (suposta) como comum. Ou seja, a constituição de sujeitos políticos não é pensada pela via de identificações anteriores à luta política, mas é contingencialmente possibilitada na afirmação de uma ameaça, ao mesmo tempo que se funda em uma negatividade, em um vazio de significação última que impossibilitaria a afirmação de um sujeito consciente e transparente a si. A ameaça ou nome lido como questionamento a ser respondido é tomado como externo e constitutivo das articulações, que só são viáveis na ilusão de consenso ou comunidade.

## 1.1 **Laclau e Derrida: para uma conversa sobre os termos da e na política**

Como ponderado por Laclau (2011), a exclusão e o antagonismo são constitutivos na política. O antagonismo e sua condição via relação de exclusão são inerentes à subjetivação política, pois a constituição de um sujeito é pensada em relação à decisão que o causa na luta. A subjetivação deixa de ser desdobramento de um trabalho de reconhecimento do que a estrutura organizaria e passa a ser uma construção política para além de fundamentos. A motivação, nessa perspectiva, estaria na discussão das subjetividades políticas que se constituem por intermédio das articulações de demandas estabelecidas, contingencial e provisoriamente, em torno de determinadas lutas, frentes, bandeiras, nomes da política.

Importa reiterar que, para Laclau (2011), a subjetividade política é precipitada na precariedade, sendo sustentada por demandas/pleitos diferenciais em função da significação de uma ameaça e se articulam discursivamente na política. Em outras palavras, o sujeito não é concebido a partir de uma essência ou história de vida, experiência, engajamento *a priori* a uma causa que lhe coordena as decisões, mas é discursivamente constituído no envolvimento, sendo produzido por demandas sociais articuladas em um momento equivalencial. São sentidos circulantes e articulados na relação com um significante. O sujeito é produzido em sentidos disseminados no processo de significação social do social, assinalando não sua fundamentação, mas sua contingência.

Segundo Laclau, não é viável supor um núcleo duro, como equalização possível ou espaço comum, capaz de compatibilizar as diferenças de uma comunidade. A subjetividade política seria, no pensamento laclauniano, pautada pela indefinição, efemeridade e incoerência da constituição dos sujeitos, o que enfatiza sua construção como preenchida pelos mais diferentes sentidos, por fragmentos de leituras diferenciais no mundo que, na urgência do combate àquilo outro que se impõe como risco, (co)operam um contexto específico, constituindo uma identificação, um “ser contra”.

Com essa abordagem da subjetivação, pontuo, com vistas à lógica da diferença (LACLAU, 2011), um caráter de não consciência da decisão política, que leva a que o sujeito se constitua, transitoriamente, em dinâmicas que jamais cessam, justamente por serem incontroláveis (são desconhecidas). Por meio da lógica equivalencial, operam movimentos de coalizão, de busca por reconciliação. Um duplo movimento consiste em articulações de singularidades que, visando ao impossível lugar comum, sempre o afirmam afastando-se dele.

Uma vez que não é acessível o significado à própria comunidade, ao "próprio", só há ilusão de equivalência entre diferenças em um nome que julgam oposição. Como uma eventual propriedade do pleito, da demanda, aquilo que o fundamentaria seria de ordem inacessível (LACLAU, 1990; 2015), uma lógica de deslocamento: um movimento de irreconciliação, de relação impossível entre objetos, o inominável contido em uma pulsão na decisão, na constituição de demandas ou reclamações sociais.

Pensar a produção das políticas de currículo, de um pensamento político-curricular por meio da discursividade, implica a concepção do social, da subjetividade, da luta política, das motivações políticas, das demandas fora de um registro estrutural e de uma visão de sujeito capaz de, conscientemente, atuar de forma estratégica com vistas à realização de seus projetos. Um enfoque teleológico deixaria de estar no cenário das políticas, passando a apresentar-se como mais um nome, um discurso. Ler o social como constituído por processos de significação é conceber que não há centros fixos capazes de determinar anterioridades e posterioridades à decisão política, a uma subjetividade.

Ao contrário, importa destacar que, se a significação não é estancada, isto se dá pela performance em falar, tratar, acusar, defender, reaver; são significações provisórias de nomes tidos como importantes em determinado momento da política. Com essa leitura, penso ser possível focalizar a política curricular, a disciplina e a integração, o sujeito e conhecimento como nomes interessantes a serem abordados nos termos das disputas pela sua significação, discursivamente dinamizados, como adiamentos de um vir a ser propriedade.

Em Laclau (2011), o discurso é uma totalidade tecida por relações de significantes que detêm provisoriamente a significação de determinadas práticas e, uma vez articulados hegemonicamente, delimitam uma formação discursiva. Discutindo o pensamento do autor, Lopes (2011) pondera que a formação discursiva é um conjunto de discursos articulados por meio de diferentes práticas hegemônicas. Compreender uma formação discursiva consiste em entender um processo hegemônico: como se definem os termos de um debate político, quais enfoques e prioridades estão sendo projetados na política.

Laclau (2011) afirma, nesse sentido, que nada há fora do discurso, não sendo viável operar com a existência de práticas ou instituições não discursivas, diferenciando sua interpretação da proposta foucaultiana. Para o autor, todo discurso é uma prática e vice-versa. Lopes (2011) acrescenta que o discurso não é apenas linguagem; ele abarca as ações e instituições, e o funcionamento do social é entendido como linguagem. Para a autora, a teoria do discurso de Laclau busca articular linguagem (retórica), indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social). A estruturação discursiva consiste na tentativa constante de

fechamento, assim como o é a abertura do campo da discursividade ao *surplus* de sentido. Todo discurso ambiciona dominar o campo discursivo, fixar e deter as diferenças e, ainda que de forma provisória e contingente, definir o cerne da significação.

Tais fechamentos da significação só ocorrem quando é encontrado seu limite, definido a partir do momento em que se determina um exterior, tal como já discutido, um antagonista dos elementos diferenciais envolvidos no processo articulatório. Para Laclau (2011), o sistema é resultado direto de seu limite excludente, é constituído em resposta a algo exterior que o bloqueia ou nega. Dessa forma, a diferença lida como ameaça se constitui como antagonismo.

Esse antagonismo a outras diferenças dispersas no todo social gera uma cadeia na qual tais diferenças tornam-se equivalentes, ainda que, como ressalvado por Lopes (2011), nunca sejam iguais. Ou seja, formam uma equivalência na oposição ao que as exterioriza, ao mesmo tempo que estão produzindo sentidos diferenciais que, como pontua Derrida (1991) ao tratar da *différance*, são furtivos como infrações silenciosas.

Nos termos de uma incontrolável dinâmica diferencial, Derrida (1991) chama a atenção para o quanto a diferença se desdobra em uma frequência inaudível. Para o autor, sempre se poderá agir como se a *différance* não fizesse diferença, mas a falta que ela causa à plenitude seguirá agravando indefinidamente o jogo "com uma certa insistência" (DERRIDA, 1991, p. 34). A meu ver, essa concepção diferencial interessa à abordagem com a teoria do discurso, como forma de lê-la como aporte teórico pró-diferença no estudo da política. A consideração da *différance* auxilia na concepção de que a proposição de leitura conjecturada por Laclau pense os momentos de sensação de *estase* como sendo, desde sua própria afirmação, extrapolada pelo trabalho diferencial. Daí a possibilidade de refletir sobre a equivalência como traída desde sua suposição.

A construção de uma cadeia de equivalência é o contexto no qual provisoriamente as diferenças são pensadas como canceladas, em função de uma oposição comum a uma ameaça projetada. Para Torfing (1999), o antagonismo se apresenta como crítica ao essencialismo, visto que, pela teoria do discurso, sua representação é indireta. Não há positividade ou verdade fundamental comum entre as identidades articuladas nessa cadeia e as excluídas dela. A esse respeito, Lopes (2011) pontua que a positividade só pode ser tomada como uma ilusão que concede às identidades a sensação de conseguir conter a incerteza e a dispersão. Essa positividade é suposta via articulação hegemônica contra um inimigo também contingente, pois, não sendo fundamentada, como a própria articulação sistemática, não é essencialmente preenchida. Com essa perspectiva, a identidade é pensada na teoria do discurso como constituída na articulação política, sem uma origem, marcada pelo hibridismo dos sentidos

diferenciais articulados. A hibridização é pensada por Laclau (2011) como o próprio terreno em que, na contemporaneidade, as identidades políticas são produzidas.

Ao assinalar a relação conflituosa entre diferença e equivalência, Laclau (2011) também está atentando para as leis e movimentos próprios da cadeia equivalencial. A produção de uma equivalência não é uma dinâmica segura para todas as demandas articuladas nela. Não há garantia de que em determinada ocasião não haja sacrifícios ou comprometimentos de demandas, ao contrário. Essa noção, segundo o pensador, reitera o caráter provisório, dinâmico e precário das formações discursivas. Igualmente destaca a inexistência de uma convergência determinada *a priori*, ainda que uma história retroativa à articulação seja construída como tentativa de firmar a solidariedade. Ainda que não haja positividade integradora das diferenças articuladas em uma cadeia equivalencial, Laclau (2011) argumenta que há a produção de uma "verdade" hábil em gerar um senso de equivalência entre as diferenças articuladas. A "verdade" não existe, segundo Laclau (2011), independente de um *contexto*.

Todo pleito só pode ser definido contextualmente, no âmbito de um momento na política que é fragilmente constituído na equivalência e se perde. Entretanto, ao trabalhar com a ideia de pluralismo de diferenças constitutivas, surge a impossibilidade de definição dos limites sistemáticos de um contexto, além das diferenças em si. Impõe-se, então, a inviabilidade de qualquer definição interna aos limites do contexto. Por esse entrave, o teórico argumenta que o único modo de definir os limites de um contexto é focalizar o que está "para além" de seus limites, levando à ênfase naquilo a que ele se opõe. Em uma condição "para além" dos limites contextuais, só podem ser outras as diferenças; para Laclau (2011), é impossível determinar se essas diferenças são internas ou externas ao contexto.

Tais noções introduzem a falta de nitidez do social, das articulações, das afirmações, pois a própria possibilidade de limite é colocada em dúvida, a não ser que o "para além" não seja mais uma diferença, mas uma ameaça, algo que negue todas as diferenças que se leem contidas nesse contexto, algo estranho, uma alteridade radical (LACLAU, 2011). Os movimentos envolvidos de uma cadeia de equivalência – a exclusão e o antagonismo – são constitutivos de toda identidade, segundo Laclau. O vazio que une um conjunto de demandas equivalenciais não possui fundamento, positividade ou conteúdo próprio, a não ser aquele conferido pela própria articulação. Esse conteúdo fictício, apreendido como convergência à identificação, compartilhado por todos os termos da cadeia equivalencial, decorre de movimentos unificadores que uma ameaça externa projeta para um conjunto heterogêneo de identidades diferenciais dispersas (LACLAU, 2011).

Com base nesses pontos, se a cadeia de equivalência constituinte das subjetivações políticas é um momento de tensão por significação, pela hegemonização de verdades, mas possui um centro estável, uma fixidez essencial, aquilo que afirma ser uma ameaça também se constrói nessa perspectiva. Uma vez que as diferenças articuladas na cadeia em foco não deixam de existir, mas se limitam em função da equivalência que as subverte na articulação, destaca-se o caráter heterogêneo e instável da cadeia equivalencial e, assim, seu oposto é projetado da mesma forma.

Não sendo tal inimigo uma verdade transcendental, as identidades articuladas só podem estar traduzindo diferentes elementos como uma mesma ameaça, um nome aglutinador da significação da ameaça. Com essa noção, Laclau (2011) enfatiza a importância do processo de nomeação na construção de certa positividade conceitual capaz de produzir expectativa de unidade no texto em que se constitui a política. Para ele, a unidade de dado objeto é retroativa e resultante do processo de nomeá-lo. Isto quer dizer que existe uma gama heterogênea de manifestações cuja unidade é mantida pelo nome.

Derrida (1995), ao focalizar o trabalho de nomeação, em possível aproximação à perspectiva de Laclau, considera que o nome, ao mesmo tempo que opera como referência, é vazio de si. O nome, apesar do movimento em busca por referência à verdade, nada mais é do que a possibilidade de ser exemplo de outra coisa, pois não revela essência alguma a quem recebe ou dá, ainda que assinale a busca pelo preenchimento ou construção de referência para tratar de algo para fazer menção. A perspectiva da *différance* (DERRIDA, 1991a) como aquilo que adultera na menção, o que não permite o acesso ao próprio, enfatiza o desespero pela definição, pela precisão, pela significação que é dinamizada por uma alteridade que não permite controle. Como na afirmação do nome da coisa, de Deus, do outro que se busca, Derrida (1994) afirma que, apesar de nosso desejo não poder deixar de ser tentado a crer, a própria coisa esquiva sempre.

Disso deriva a afirmação derridiana de que cada coisa ou ente, cada nome de Deus, pode ser tornado exemplo de outros nomes substituíveis (DERRIDA, 1995). Trata-se de um processo de formalização absoluta, em que cada outro é cada outro, no sentido de que o envio à significação, ao nome do divino, consiste em um exemplo de seus nomes e dos nomes em geral, sucessivamente.

A equivalência, como nome aglutinador de diferenças e por elas traído, sustenta esse impossível acesso como promessa de alinhamento por vir, de satisfação das demandas assimétricas. Sem um nome, a unidade equivalencial do contexto no qual se produz essa

subjetivação se dissolveria em uma pulverização de elementos desarticulados. O mesmo ocorreria com a afirmação de seu antagônico.

Tendo em conta a importância da nomeação, de sua consequência para a construção de identidades e de sua determinância no jogo político, interessa pensar os processos de significação que alimentam os nomes capazes de assegurar a unidade das identidades conflitantes na política curricular em foco. Para Laclau (2011), é de um corpo de diferenças envolvidas na articulação que uma demanda individual assumirá a função de representar toda a cadeia de equivalência. A essa altura, tal diferença passa a sofrer "esvaziamento/excesso de preenchimento" de sentidos, de modo que, para abarcar a totalidade, passa a admitir o máximo possível de adesão por parte de todas as outras diferenças envolvidas, produzindo a sensação de suplementação e solidarização na representação por meio dessa identidade que se expande para tentar representar as demais. Esse processo de esvaziamento/universalização avaliza a perspectiva de hegemonia do pensador. Para Laclau (2011), a hegemonia é especificamente o processo no qual um significante passa a representar algo mais amplo, quando uma particularidade passa a representar a universalização.

Nesse processo, determinada demanda passa a se conformar como significante vazio (LACLAU, 2011), condição de vagueza simbólica, de imprecisão sobre seus sentidos em que há possibilidade maior de tentativa de representação do "todo social", haja vista ser impossível representar uma totalidade de forma direta, uma vez que o todo é composto por elementos heterogêneos entre si e dinâmicos. Na representação de uma totalidade, um significante vazio não pode ser significado de forma precisa e direta; ele se apresenta em movimento de esvaziamento/preenchimento de sentidos, porque essa é a condição para que todas as identidades envolvidas na cadeia de equivalências, na articulação, possam se solidarizar na representação, para que leiam compreendidas em uma mesma luta política, ainda que a signifiquem distintamente (MENDONÇA, 2007).

Entretanto, em um mesmo campo é possível a existência de significantes cujos sentidos sejam mais nítidos ou nuançados, ainda que não sejam fixos, pois as articulações que os levam a aglutinar determinadas demandas se sustentam sobre o solo precário e contingente das articulações políticas. Esse tipo de significante, capaz de produzir/se vincular a sentidos específicos, é concebido por Laclau (2011) como um significante flutuante. Tal significante desliza entre diferentes processos de significação; sendo interpretado de formas distintas, aglutinando sentidos de grupos específicos da sociedade, mas simultaneamente não assumindo a condição de representante do todo, ele passa a ser concebido como flutuante, vinculado a diversos sentidos específicos, a demandas específicas. Ressalto, baseado em

Laclau (2011), que não são tão nítidas as fronteiras entre os significantes vazio e flutuante, sendo viável em determinados momentos que um opere como o outro, uma vez que é pelo excesso de flutuação que o esvaziamento ocorre.

A indefinição do jogo político sustenta a imprecisão sobre a possibilidade de dado nome/significante ser apreendido como vazio ou flutuante. Como já mencionado, o antagonismo e a exclusão marcam a constituição de um sistema discursivo, e essa concepção implica a leitura de que o recorte interpretativo, sempre contextual, sempre afeito a determinado momento político, oportuniza a interpretação de dado nome como vazio ou flutuante (2011). O que favorece a definição de dada condição na política estaria no antagonismo, naquilo que é tomado como limite ao que é afirmado como identificação (um *eu*) na política. É na concepção desse limite que está definida a exclusão a que Laclau (2011) se refere, pois a pretensa delimitação do antagônico se dá via expulsão de uma diferença (ou conjunto de diferenças) de dada articulação, reiterando a articulação no nome (o significante que gera sensação de solidariedade).

Laclau (1990) discute que o antagonismo é condição de identificação, de produção discursiva. O antagonizado é a resposta discursiva à moção causada pelo antagônico não por uma exclusão radical de sentidos, mas porque sentidos que perfazem um fluxo passam a constituir antagonismos a outros. Por esse motivo, Laclau (1990) argumenta que a função do antagonismo é gerar dicotomização discursiva, precipitar identificações políticas.

Segundo Mendonça (2012), o antagonismo não limita o sistema discursivo; sintomatiza o que ele não é. Concordo com o autor nesse sentido, e o faço por pensar que um sistema discursivo é atravessado e tramado por diferentes e dinâmicas articulações, que não cessam de constituir novos questionamentos, respostas e antagonismos. O que se faz em termos investigativos é, com toda a violência, desprezar um todo impossível de contabilização em uma investigação com vistas ao privilégio de um momento conflituoso da política. Fazemos isso tendo em conta o caráter parcial a que toda afirmação, via investigação, está exposta.

Para Mendonça (2012), o antagonismo não pode ser tomado como o estrito polo antagônico, no qual nenhum sentido articulado na identificação oposta possa estar envolvido, pois nada impede que sentidos articulados em uma cadeia estejam/sejam envolvidos em ambas as cadeias. É com essa leitura que Mendonça considera os significantes flutuantes, disputados por cadeias antagônicas que hegemonizam, sempre de modo contingente, determinados sentidos.

Pensando o antagonismo como parte do sistema – e não mais como aquilo externo que o possibilita –, Laclau (1990) ressalta que ele não pode ser o limite de produção de sentidos em um sistema, pois sua menção, sua impressão já incide em formas de simbolização. Para ele, a concepção do outro como antagônico já pressupõe uma inscrição discursiva, implica uma identificação *a priori* de um eu. Com essa leitura, Laclau passa a reconceituar o antagonismo como sendo parte do sistema discursivo – e não aquilo que o limita externamente, o que está fora dele. O antagonismo é reeditado, portanto, como parte do sistema e não mais como aquilo que o limita. A reedição da ideia de antagonismo na teoria do discurso ocorre pelo destaque à perspectiva do deslocamento.

Para Laclau (1990), o deslocamento não afeta a concepção de discurso, de significação; remete ao limite do sistema como limite da própria significação, sua estrutura. O deslocamento estaria relacionado à leitura lacaniana do Real, aquilo que não pode ser acessível, que limita o simbólico, que é imponderável, inenarrável. O deslocamento, em Laclau (1990), como toda outra alteridade (DERRIDA, 2006a), é o momento específico de limite e bloqueio de acesso – ou continuidade – ao processo de significação, pois não pode ser dado a conhecer, não pode ser acessado ou significado.

Para Mendonça (2012), é com a introdução do deslocamento que a teoria do discurso de Laclau aprofunda sua condição pós-estruturalista, projetando a subjetividade política como resposta a todo um conjunto de sentidos criticados: uma visão de subjetivação política que se constitui em uma série de exclusões.

O deslocamento seria um momento que foge à significação, que o sistema/estrutura não consegue processar. Uma vez deslocada, a estrutura vive uma crise que a põe em questão, que a inquieta como tal, que lhe impõe o desespero do desconhecido, que precisa sanar, atender, responder, dar conta. Mas sendo isso externo/fora/estranho/todo outro radical da ordem do não ponderável, instala-se uma condição de crise na (pós)estrutura. Não pode se fechar, pois a falta que lhe é constitutiva a lança na busca incessante pelo preenchimento, por uma plenitude que a organizaria e a estancaria enquanto subjetividade.

Segundo Mendonça (2012), o deslocamento (de ordem ontológica, caracterizado por ou em uma relação não relacional), como aquilo a que o currículo visa responder/se constituir em resposta, seria exterior e externo à significação; assim, também estaria para além do antagonismo (de ordem ôntica, marcado por uma relação de simplificação ou redução do social), para além do conflito do conhecimento circunscrito ao conflito da organização curricular, no qual o nome interdisciplinaridade flutua sintomatizando a busca por um conhecimento fundamental. Um trauma experimentado na estrutura, um desajuste estrutural e

fundante, ao mesmo tempo desconhecido e assustador porque estranho. Para o autor, o deslocamento da estrutura, o que a faz ser movimento, o que lhe impede a estase é a evidência de sua incompletude. É com esse *status* que o sujeito ganha destaque.

Segundo Laclau (1990), o sujeito está encetado no lugar do deslocamento. Daí não poder ser concebido como ocasião de consecução, estruturação, mas resulta da impossível constituição da estrutura de fato, como objetividade. Com Howarth (2000), acrescento que o sujeito é a condição de falha/falta estrutural, condição de crise permanente. Esses movimentos não são etapas ou sequências de uma elaboração; a um só golpe, identificações, subjetivações e estruturas são criadas, no mesmo movimento que as reenvia a uma condição faltosa e crítica, que propulsiona novos movimentos de resposta, decisão, subjetivação e suplementação, traição, tradução, ressignificação na estrutura, política, vida.

Em razão do meio opaco no qual se opera a significação na/estrutura, sempre há irreconciliação, incoerência e descontrole; há buscas pelo combate àquilo que é interpretado como inimigo, ameaça, cuja superação é projetada como promessa apoteótica de sujeito (pleno, consciente, próprio a si, racional). A introdução do deslocamento por Laclau (1990) faculta questionar o caráter de (de)negação interna ao sistema. É uma perspectiva que revisa os conflitos pela significação, as disputas pela definição de "quem sou contra quem" como inerentes a uma vontade de ser estrutura/sistema, uma corrida pela definição de "quem sou", pela definição do outro que me ameaça/irrita. O deslocamento interpõe que não só não há tal possibilidade como toda afirmação na estrutura é erodida incontrolavelmente por um movimento todo outro (uma alteridade radical) que impõe a ressignificação constante da própria estrutura.

Há, portanto, para além dos conflitos e disputas em torno dos múltiplos significantes que possam afetar/dizer respeito, um desconhecido outro que funda ou exterioriza constitutivamente todo o cenário. A irritação maior, o pavor extremo proporciona todo o conflito que podemos mencionar como internação ao sistema/estrutura. Um inenarrável todo outro que contamina a sistematicidade do sistema, a estruturalidade da estrutura, como conflito pelo controle da significação, na ilusão de que seu alcance, limitado pelo antagônico, dissolveria toda ambivalência e opacidade.

Para Laclau (1990), tal contaminação conflitante na estrutura implica a sua recomposição com base nas distintas cadeias antagônicas; um refazer constante que marca a busca pelo centramento, que só é cogitado em função do deslocamento causado na própria estrutura. O deslocamento, portanto, é condição de possibilidade e impossibilidade de centro da estrutura, assim como em Derrida (2011) é operada a afirmação de que o centro da

estrutura se furta à estrutura. É o não saber quanto ao deslocamento que motiva todo antagonismo, toda flutuação e todo esvaziamento de sentidos, toda disputa por plenitudes impossíveis. Ele atuaria como o dínamo para a motivação estrutural, para as lutas pela significação de um vir-a-ser verdade, fundamento, centro/fechamento estrutural.

Se o deslocamento não permite sequer o acesso a isso que, "de verdade", é o que falta, o que preenche a falta, resta um movimento de suplementação nas lutas contra o antagônico, tomado como aquilo que se julga poder atingir. Assim como um "eu", um "outro" também não permite a apreensão. Isso diz respeito a uma dinâmica do deslocamento que leva toda afirmação à incerteza e à volatilidade; carreia toda certeza e suposta posição a reconstruções contínuas, à apropriação/utilização daquilo que, frente ao desafio, projeta-se como possibilidade.

Operar com essas noções implica a concepção de que construções identitárias são dinamizadas por processos contínuos de tradução que disseminam incessantemente a discursividade, oportunizando o *surplus* de sentido e, consequentemente, sustentando, por desconstrução contínua, afirmações equivalenciais formadas no e do todo diferencial. Por isso, penso ser importante chamar a atenção para a tradução como disseminação que caracteriza e contamina toda a política, o pensamento político-curricular. Ao pensar a tradução como condição para operar na política, focalizo o pensamento derridiano sobre a *tradução*, tendo em vista sua implicação na reflexão sobre a escrita.

A atenção à desconstrução da perspectiva da escrita/textualização, em Derrida (1991a; 2005), consiste na busca por criticar a secundarização da escrita em relação à fala, ao pensamento. Para o filósofo (DERRIDA, 2008), tal secundarização constitui o que denomina *logocentrismo*. Para ele, o logocentrismo consiste no privilégio da razão ocidental, das ideias filosóficas, do propósito animado, da intenção/consciência, da metafísica da presença. Com base nessas afirmações, Derrida (2005; 2008) propõe pensarmos a escrita como traição, promessa de substituição do falante, do pai falante, da origem do discurso. A escrita seria um aditivo à falta da presença do discurso vivo; funcionaria como um puro jogo de rastros/*traces* (DERRIDA, 1991a).

Para ele, o rastro/*trace* não é uma presença, mas o simulacro de uma presença que se desloca, se transfere, se reenvia. Ele não tem propriamente lugar, o apagamento pertence à sua estrutura. Derrida fala do apagamento que desde o início o constitui como rastro, que o instala na mudança de lugar e o faz desaparecer na sua aparição, sair de si na sua posição. A escrita, marcada pelo que se poderia pensar como pulsão do rastro, é da ordem do "puro significante

que nenhuma realidade, nenhuma referência absolutamente exterior, nenhum significado transcendente vem bordejar, limitar, controlar" (DERRIDA, 2005, p. 35).

Para o filósofo, embora a intenção tenha seu lugar, considera não ser possível de lá o controle da significação, do outro (DERRIDA, 1991a). Acrescenta que a escrita trai a suposta intenção, a tentativa de sustentação (ou envio) do pensamento, da razão, da presença, corrompendo e, portanto, dando vulto à crítica do filósofo à metafísica da presença. A escrita, entre os diferentes indecidíveis propostos por Derrida, é sintoma da *différance*, se doa à infinita substituição. Para Derrida (2005), a escrita faz a fala e o pensamento vivos e ofegantes dizerem o que jamais pensaram em dizer. A escrita é a oportunidade de toda intervenção, ainda que impossibilite o controle da significação; é toda forma de enunciação possível, haja vista ser sempre movimento de menção suplementar a uma origem que não se encontra, que não há.

A escrita prescinde de um pensamento originário, do *logos*, pois o mimetiza, dubla, traduz. Extrapola um suposto pensamento originário, como tradução da intenção, por violência, por arrombamento; trama um movimento contínuo e subversivo de substituição. É a repetição na adição do suplemento, não tem propriedade alguma: é a própria indeterminação flutuante mobilizada no jogo de substituições.

Em distintos trabalhos, Derrida (2005) pensa a escrita assinalando seu dinamismo autônomo não só em relação a um suposto pensamento originário, como na relação com os interlocutores a quem se doa e trai seguidamente. O filósofo pontua que, mesmo que se tente reaver um sentido para a comunicação, a tradução não dá conta disso, pois jamais dá acesso à origem; ela opera remetendo aquilo com que se tem de lidar, nunca próprio a si, nunca presente a si, mas contaminante. Prometendo esse acesso, leva à disseminação constante dos sentidos do texto, independente do que quer que se faça na relação entre interlocutores/tradutores.

Os interlocutores, nesse caso, mesmo permanecendo na unidade do significante, jamais conseguem fixá-lo em seu significado, não podem estabilizar o texto ou estancar o vazamento de sentidos circulantes. O envolvimento na escrita é, pois, a condição dada a todo envolvimento com a vida, com o mundo, com a política. É a essa perspectiva de envolvimento na linguagem, na política, que me volto, buscando situá-la no pensamento de Derrida como forma de potencializá-la na compreensão da política e dos sujeitos envolvidos com ela/nela.

Mais do que isso, Derrida e Laclau sustentam a leitura de que a interação e a negociação só podem se estabelecer por meio da tradução, da tentativa de apreender o outro que escapa, da busca pelo acesso, pela significação da política. Nesse sentido, penso ser

potente focalizar a ideia de tradução proposta por Derrida como leitura interessante para as formas de decidir e ser na escrita, tomada como homóloga à perspectiva de linguagem como opaca e como dinamização do texto da política.

Por avaliar a tradução como disseminação incessante da discursividade e, consequentemente, mantenedora das equivalências produzidas no todo diferencial, considero pertinente problematizá-la como operação contaminante e, intensamente, propulsora da política. Derrida (2006b) chama a atenção para a tradução como um fazer marcado não por uma opção do sujeito frente ao texto em que se constitui o mundo e a política, mas como via condicional de significar e existir. Para Derrida, a *tradução* institui obstáculos irrefutáveis, que impossibilitam ao *tradutor/agente/sujeito* a manutenção ou reprodução de uma intenção "original" do *texto*.

A tradução é um ato de envolvimento restrito ao mero transporte da informação ou conteúdo pertencente a determinado objeto de verdade (DERRIDA, 1991a). É uma traição a qualquer contrato de verdade. A esse respeito, Derrida (2006b) toma como emblemático o caso bíblico de "Babel", possuidora de um nome próprio e impróprio, uma torre que são várias torres. Babel é uma construção em desconstrução, pois não detém o que é de fato a torre: seu significado. Assim como Laclau (2011) reitera a importância do processo de nomeação, Derrida questiona se, quando nomeamos a torre, sabemos a que estamos nos referindo.

Com isso, insere novamente a crítica à suposta transparência da linguagem que caracteriza o pensamento ocidental. Enfatiza sua oposição às ideias logocêntricas, de que na tradução há locutores e receptores atuando de forma totalizada, consciente e intencional, na sustentação teleológica da unidade do sentido, o que não permitiria que nenhum *resto* (DERRIDA, 1991a) se furtasse à totalização. Derrida (1991a), em outra mão, pondera sobre um *resto* que sintomatiza a *disseminação* (DERRIDA, 2001), aquilo que escapa às tentativas de fixação do texto, da política, das regras e do horizonte do sentido. Para o filósofo (DERRIDA, 1991a), a escrita/tradução, como busca de reconciliação com "a" intenção, não passa de um conjunto de *traces*, rastros e restos que marcam uma assimetria com aquilo que aspiramos ser a intenção, com a impossibilidade de uma compreensão total e com a consciência de dado sujeito como centro organizador.

Tal assimetria, em Ottoni (1997), é pensada como o lugar do inesperado, o espaçamento contingente e necessário para que o falante/tradutor se constitua como sujeito. Para o autor, não há razão no que diz respeito à transcendentalidade do termo que possa identificar um sujeito, a não ser por intermédio de sua performance em falar/traduzir. A

incapacidade de acesso ao sentido originário é da ordem da própria intenção e iterabilidade, que impede qualquer presença plena ou consciência.

Em Derrida (1991a), é pontuada a condição do escritor e a do leitor como sendo, em relação à escrita, a mesma; ambos assumem a posição de tradutores/escritores, pois sua produção ocorre isenta de responsabilidade absoluta, de orientação consciente. Essa produção ocorre por meio da deriva essencial da escrita como estrutura iterativa. Há, no vazamento inserido por Derrida com a ideia de *trace*, a perspectiva de que se mobiliza incessantemente um trabalho corrosivo, ocasionado pelos restos que extravasam a significação. Desse vazamento não resultam intenções de ruptura. Ao contrário, esses restos são desdobrados no excesso da linguagem por meio do qual o *real* produz *trace* no sentido, possibilitando a visão da assimetria como ruptura com a intenção consciente.

Com essa afirmação, somente pelo excesso da linguagem – dos restos/*traces* – é que se pode conjecturar uma subjetividade do inconsciente, um sujeito que se constitui na tradução da política, na tradução, como decisão, do texto em que ela se constitui. O resto (DERRIDA, 1991a), como esse emblema da disseminação, expõe a dispersão de uma suposta intenção do falante e marca a perspectiva de que o processo de significação é causado pela articulação com um *contexto*, resultante de uma interlocução produzida pela linguagem (OTTONI, 1997).

O *trace*/resto/rastro é um acontecimento, uma irrupção produzida em determinado contexto. Fora do contexto de significação, assim como destacado por Laclau (1990; 2011), é impossível a consideração, a significação ou identificação do rastro, do acontecimento do rastro, pois é da ordem da imprevisibilidade, da emergência. Segundo Derrida (1991a), tais fraturas desencadeiam a possibilidade desse jogo constitutivo da escrita (seu caráter aditivo/suplementar), da significação contextual. É uma produção causada em um contexto singular e contingente de rastros que não possui sentido anterior, não carrega conteúdo algum e não respeita nenhuma ordem, não faz referência à intenção ou origem alguma que não seja seu próprio acontecimento, seu ineditismo. Um contexto é sempre produtor da verdade possível a ele. Essa verdade será sempre “mentira” noutros contextos, porque (já) exposta como retomada, como menção, como objeto a ser calculado, repensado; não mais será lida como acontecimento (DERRIDA, 1996).

Derrida (1991a) pontua sua ideia de contexto ao afastando-se da visão tradicional, que o concebe como um “dado” no mundo, tal como Fish (1982), e acena para o contexto como uma construção no mundo. Para Derrida (1991a), é somente na suposição de estar na relação com algo comum em dado momento que se supõem determinadas características ou

propriedades. Para ele, um contexto é uma construção interpretativa, pautada na suposição de um consenso fundante, embora estruturalmente vago, inclinado à tentativa de coordenação do que se deve tratar entre seus limites e/ou a "prosseguir os diálogos no horizonte de uma inteligibilidade e de uma verdade do sentido" (DERRIDA, 1991a, p. 350), de modo que regras ou acordos gerais possam se estabelecer.

Dada a preocupação com a ideia de contexto, Derrida (1996) pondera que, para uma verdade ser considerada mentira, precisaríamos provar que a intenção de outrora era essencialmente mentirosa, o que não é possível, uma vez que toda afirmação é contextual, toda articulação que funda uma verdade em dado contexto, ainda que noutro seja lida como não verdade, não pode ser comprovada como tal. Além disso, a própria construção de critérios de avaliação de uma afirmação (se verdade ou mentira) não seria mais do que outra mentira constituída/hegemonizada em outro dado contexto, o que as equalizaria em uma condição hipotética, como afirmações que precisam ser creditadas como verdadeiras e válidas.

Com a compreensão dos marcadores interpretativos que Derrida propõe, tomo a tradução como acontecimento, como suplementação, como produção singular de um contexto na busca da recuperação ou negociação com espectros/fantasmas que estão ausentes/presentes na/da escrita. O contexto, tomado como inacessível e não objetivo, funcionaria como uma estrutura de suposições.

Laclau (1990), por sua vez, aproxima-se dessa leitura ao conceber o contexto como precisamente o espaço de subversão de toda determinação, de toda expectativa de controle, de transcendentalidade de determinada afirmação. Tal como em Derrida, o contexto em Laclau operaria precariamente como momento assimétrico a quaisquer formas de retomada ou recuperação de verdades, sendo ele uma produção subversiva a toda manifestação de transcendentalidade. Contextualmente, só há possibilidade via subversão, portanto (des)encontro de toda forma de determinação. Esse efeito subversivo é, segundo Laclau, precisamente o que pensa por deslocamento – que, segundo Laclau, não é o contexto, mas seu efeito subversivo, desconstrucionista de e em uma contextualização radical, que torna impossível a representação.

Toda identidade ou objeto discursivo se constitui no contexto de uma ação, como uma verdade de uma pragmática. Quanto à condição de "ser", Laclau afirma que não há possibilidade de "ser", de ser verdade, fora do contexto, para qualquer coisa. E no contexto só se "é" subvertido, pois exposto a uma alteridade radical, o deslocamento/estranhamento absoluto. No contexto as identidades estão sujeitas a articulações e rearticulações, precisamente porque é nele que são constituídos os limites entre discursos e as verdades;

portanto, o antagonismo. A verdade de uma identidade, de uma subjetivação, como na mentira pontuada por Derrida (1996), só "é" quando subvertida, como acontecimento (pois a subversão ocasionada pelo deslocamento é da ordem do imprevisto, do não saber; portanto, cara à perspectiva do acontecimento derridiano).

Para Laclau (1990), o contexto impede a aplicação de uma regra, norma ou lógica, pois em seu âmbito, pelo próprio desconhecimento de suas propriedades, só é possível a articulação, jamais a aplicação ou a racionalização; só é viável ser e perder-se como verdade (DERRIDA, 1996). Segundo o autor, para ser possível a aplicação, as regras de uma lógica ou do contexto deveriam ser transcendentais, de modo que sempre saberíamos o devir de toda decisão, seria possível calcular de modo transparente todo envolvimento na política; não haveria política. Ele acrescenta, apoiado em Wittgenstein, que em cada contexto de referência a uma regra modifica-se a regra enquanto tal. A impossibilidade de aplicação de qualquer lógica que seja deriva dessa perspectiva.

Contextos não têm limites e estão em constante processo de mudança e redefinição, daí a inviabilidade de pensá-los como definidos essencial ou fundamentalmente ou ainda apreensíveis. A conexão de tal concepção de contexto na teoria do discurso também pode se dar pela noção de exterior constitutivo, incorporada dos estudos derridianos por Laclau; sua função de negatividade asseguraria a instabilização de toda tentativa de limitação do contexto; portanto, do sistema discursivo.

Derrida (1991a) argumenta que um contexto nunca é absolutamente determinável, mas é limitado a uma não saturação estrutural, decorrente da dinâmica de ruptura do próprio contexto. Tal dinâmica é pulsionada pela iterabilidade (reiteração daquilo a que se supõe referir), que leva a que, por mais que se busque fidelizar e contextualizar a citação, jamais se consiga manter intacta a significação do que se pretende apenas mencionar ou reproduzir. Nessa leitura, enfatizo o caráter singular e intenso da tradução como iteração/escrita, haja vista seu caráter produtivo e, simultaneamente, sua capacidade de fraturar aspirações homogeneizantes de escrita/textualização (na política).

Marca-se, assim, a indeterminação do contexto de produção de algo sobre a intenção de significação e sobre o enunciado. Ainda que a delimitação de um contexto se coloque como necessária, esse fazer vive sua interdição pela *différance*, dada a flutuação que mobiliza todo signo. Para Derrida (1991a), qualquer marca pensada como escrita, e esta como possibilidade de funcionamento separado, como capaz de operar para além de seu suposto querer-dizer, sendo prioritariamente concebida como disrupção da presença na marca, pode

ser mencionada, citada, colocada entre aspas. Fazer isso já é a ruptura com todo contexto determinado, desenlaçando outros contextos que também não são saturáveis.

A possibilidade de uma marca ser citada e/ou duplicada não é um acidente; é aquilo de que uma marca não pode prescindir para ter sua operação considerada "normal" (DERRIDA, 1991a). Ele pontua, então, que não há marca que não possa ser citada. A escrita como iteração, que intervém na comunicação excedendo-a, que se desdobra em uma disseminação que jamais se reduz à polissemia, de modo algum pode ser pensada como objeto da decodificação hermenêutica ou desvelamento de uma verdade ou sentido original.

A traição encenada no envolvimento na escrita não negligencia a existência da intenção ou da consciência. Ela pode ter seu lugar, mas a partir dele não é capaz de coordenar toda a significação. De acordo com Derrida (1991a), a intenção jamais pode estar presente a si mesma e ao seu conteúdo. Para o autor, essa falta essencial da intenção, de um *logos* bloqueia a saturação ou apreensão integral do contexto. Crítico à perspectiva de Austin[2], Derrida (1991a) considera que, para que um contexto seja controlável, a intenção precisaria atuar como sua diretriz dominante, o que o projetaria frente à necessidade de ser absolutamente presente e transparente a si mesma e aos outros. Por essa razão, Derrida (2001; 2005; 2006b) restringe toda tradução a suplementação, traição: promessa de representar o que falta ou alteração de um sentido inacessível.

A impossibilidade de acabamento, como marca de nome, dá-se pela própria impossibilidade de significá-lo em última instância, dada a idiomaticidade diferencial no interior das línguas. Daí o filósofo argumentar que dado nome, como exemplifica com o caso de *Babel*, bem pode ser traduzido por confusão, como mito da origem do mito, como tradução da tradução. Para Derrida (2006b), o fazer babélico consiste simultaneamente na significação e na intraduzibilidade; no pertencimento sem pertencimento a uma determinada língua; um envolvimento constitutivo de dívidas insolventes ao tradutor.

Essa perspectiva projeta o reconhecimento de que traduzir/escrever/iterar é a possibilidade de acesso à significação mesma da política, do mundo. A operação irremediável do tradutor nunca chega à pausa, o que faz com que a disseminação do texto político, da própria política opere de modo contínuo, voltando à impossibilidade da tradução de um texto que é produzido em várias línguas, no sentido da assimetria na significação ao mesmo tempo. Pautado em Desbois (1978), Derrida (2006b) pondera que tradutor, como identificação envolvida com a traição na linguagem, não cessa sua obra pessoal, mesmo influenciado por

[2] Para Derrida (1991a), Austin garante que a linguagem humana acontece assegurada pelo reconhecimento entre seus interlocutores e, assim, realiza-se por meio da produção de significado.

obra anterior. O tradutor desdobra atos de criação nas opções, comparações, combinações e adaptações que, como pode, levam o texto a já não ser o mesmo diante da influência de sua personalidade, ainda que julgue trabalhar com vistas à transmissão cuidadosa daquilo que ele sequer acessou.

Essa é a única e inatingível possibilidade de existência do original, de produção original. Toda *tradução*, portanto, é expressão original, pois, ao ser desencadeada, ainda que o tradutor pretenda se reconciliar com um suposto sentido anterior, já o corrompeu, restando-lhe a suplementação como sentença final; como única via de expressão. A partir dessa visão, o filósofo afirma o *texto* como vivendo uma regeneração constante pela *tradução*, o que reitera a leitura de que toda *tradução* não passa de uma tentativa de aliança e promessa; um fazer impossível, que imputa culpa e absolvição instantâneas, haja vista que não se poder fazer menos ou mais do que se faz. Ottoni (2003) argumenta que na tradução não há fidelidade, e sim responsabilidade na tarefa de traduzir o intraduzível. Responsabilidade acionada no reconhecimento de nunca podermos dar conta de tudo; responder a todas as interpelações, racionalizar sobre tudo, apreender todo o sentido/significado do texto da política, do contexto. No âmbito dessa discussão, a concepção de *escrita* em Derrida passa a ser vista como incontrolável, pois sua capacidade de se fazer outra, de se fazer legível às mais diferentes e imprevisíveis maneiras a leva a uma degeneração geradora de novas perspectivas.

Para Derrida (2006b), importa entender a leitura/tradução como produtora de sentido, de discurso, como prática de subjetivação. A *tradução/textualização/escrita* é a aceitação do compartilhamento, da negociação, do trânsito e da abertura de canais de comunicação na direção do *outro*. Por essa lógica, os significantes não têm sua unidade garantida, não têm um centro reconhecível, ainda que jamais cessem as tentativas de gerá-los. A alteridade sempre irrompe de modo singular, interpelando a identidade a decidir, traduzir, suplementar, continuar a escrita. Tal concepção implica ter em mente que, frente à textualização do mundo, ao esvaziamento/ruptura dos contextos, dos significantes e à simultaneidade das demandas mobilizadas pela busca em responder àquilo sobre o que não se tem conhecimento, por aquilo que não é da ordem do cálculo, é que iteramos sobre a política.

O acontecimento da tradução do conhecimento é acenado na produção do novo sobre o intraduzível. Não decorre de uma amostra ou trampolim para a interpretação; é a produção de outra coisa. Para Derrida (2001b), ainda que suponhamos falar a mesma língua, como na suposição de operarmos de maneira transparente na linguagem, no máximo conseguiríamos idiomatizar diferencialmente, ou seja, fazer inscrições traduzidas indefinidamente na opacidade da linguagem. Assim, é ponderada a perspectiva de que toda produção é sempre

uma relação artesanal com a língua, sempre desdobrada em diferentes idiomas, como em diferentes inscrições na escrita. Assim, é assinalada uma contextualização radical. Segundo Derrida, a diferença é o que não pode ser apropriado, é o que resiste ao controle.

O possível é a tradução, feita a todo o tempo, inscrição em cenas de escritura. Nela é cancelado um acesso pleno ao significado, ao mesmo tempo que há concessão, pela iteração, à produção de sentidos. Um jogo sempre marcado com lances cujas regras são desconhecidas da história, da razão e do cálculo, de uma economia do jogo. A ideia de responsabilidade, junto à singularidade e alteridade, é introduzida por Derrida (2006a) também como elemento reflexivo sobre a constituição ou promessa de sujeito/subjetividade. Não um outro identificado como ou no antagônico, mas um estranho todo outro, uma toda outra alteridade, um todo outro que é todo outro (DERRIDA, 2006a).

Com essa perspectiva, é introduzida a percepção de um sujeito sem positividade, sem orientação por uma dada história universal, sem consciência dos desdobramentos do decidir. Longe de ser uma perspectiva de subjetividade com cerne ou núcleo duro, o filósofo insere a ideia de que a subjetivação é algo contextual, tal como ponderado por Laclau (1990). É uma subjetivação acontecida na/da resposta contemporânea à questão imprevista que irrompe e impõe a urgência de uma resposta, de um preenchimento daquilo que passa a vagar na estrutura – a esta altura e desde sempre alterada.

Com base em suas discussões sobre o pensamento de Patocka, Derrida questiona o sujeito, situando sua formulação nos auspícios da Filosofia ocidental; nesse movimento, articula os significantes *Europa, responsabilidade* e *sujeito* como marcas da racionalidade ocidental, como forma de estancamento, tentativa de apagamento, delimitação ou contenção da pulsão, do orgiástico, daquilo visto como loucura, como imponderável, impensável, que nega uma tentativa de afirmação de uma racionalidade transparente; um "culto fusional", a ausência de fundamento, o não saber (dispersão, perda identitária, estado de fusão, inconsciência, liberdade, desregulamentação, incerteza e instabilidade)[3].

Trata-se de estado em que é impossível a distinção do que é "humano", "animal" e "divino". Segundo Derrida (2006a), Patocka argumenta que o pensamento religioso cristão é o mecanismo pavimentador da responsabilidade e da ética, consolidando a projeção de um "eu" que é dado pela sua exposição a um deus que o sonda intimamente; uma singularidade que o conhece, desde sempre e para sempre, e o invoca a responder sobre sua essência. A

[3] Para aprofundamento nessa discussão, sugiro leitura do primeiro capítulo do livro "Dar la muerte", de Jacques Derrida (2006a).

*alteridade radical* (DERRIDA, 2006a) é pensada como deus, referência à entidade de um julgamento, à regulação e à coordenação das atitudes e das decisões.

Essa divindade apartada e superior, embora íntima ao humano, está sempre recoberta por uma bruma ou mistério não racional, não lógico; um *todo outro* onisciente, que dinamiza a relação a si como relação ao outro. Considerando esse *outro* aterrador, emissário da emergência, o filósofo pondera um "temor que oprime o homem quando se converte em uma pessoa, e a pessoa não pode chegar a ser o que é mais que no momento em que se vê imbuída, em sua singularidade, pela visão de Deus" (DERRIDA, 2006a, p. 18).

O filósofo reitera a perspectiva de que, ao se ver visto pelo olhar do outro, uma alteridade suprema, absoluta, inenarrável e inacessível, o *todo outro* (DERRIDA, 2006a) – a subjetividade – ele se constitui em resposta nessa aporia, dando a primeira resposta possível: "eis-me aqui". Essa resposta delineia todo um momento do pensamento ocidental de exposição à alteridade divina questionadora (DERRIDA, 2006a, p. 84). A resposta, segundo Derrida (2006a), é a única forma de apresentação de si àquele/àquilo que conhece intimamente e prova/testa e que assinala a suposição de toda responsabilidade. Responder à invocação daquilo que escapa, que está para além do conhecimento e do cálculo sobre tudo, é um esforço e temor contínuo disso que diz ser sujeito.

A falta de controle e de meios de saturação sobre a vida, no pensamento aporético derridiano, possibilita a leitura de que se impõe, sem racionalização ou cálculo, um "dever absoluto", uma obrigação que consiste em responder ao todo outro irrefreavelmente. Uma dívida e um dever absolutos são a resposta que não se pode negar, a resposta à absoluta potência de uma toda outra alteridade. Responder ao não-racional é condição à interação, é responsabilização. Não se sabe sequer se a resposta ou mesmo a pergunta é isso que se supõe tangenciar, mas um dever impele à decisão. Para Derrida (2006a), essa ocasião não racional de resposta é o momento da responsabilidade (irresistível movimento de resposta) que precipita o sujeito, que matiza a incapacidade de apropriação de um conhecimento sobre tudo ou de que não se pode saber tudo; resta uma apreensão frágil, diferencial e parcial de uma verdade, de uma realidade, de um social, do sujeito, do próprio conhecimento.

Laclau (1990; 2011) incide também na perspectiva de uma subjetivação precipitada na decisão, na responsabilização, na busca por responder, na política fora de um registro de razão ou condução teleológica. A resposta não racional em Derrida e a decisão na interpretação de uma alteridade lida como ameaçadora em Laclau operam a leitura do sujeito como momento na política, como resposta à suposição de um questionamento ao qual não se pode escapar.

É uma ocasião que se furta ao cálculo; não há conhecimento que a sustente. É um momento em que se decide em resposta a outras decisões, e não há nisso qualquer meio de detenção dos desdobramentos diferenciais, que "já" são/estão desencadeados (e que geram outros momentos/consequências que demandam outras respostas, enfrentamentos). É aí que Derrida propõe a ideia de que há um "duplo sim" (DERRIDA, 1991c, p. 6) capaz de reiterar a busca pela justificativa, pela legitimação daquilo que foi decidido sem racionalidade, sem domínio algum, mas para o que se quer assegurar uma lógica. Um segundo sim perscruta, enfatiza o sujeito como movimento de resposta/decisão ao outro; momento de sujeição pela responsabilização contida na necessidade de arrazoar aquela decisão que agora precisa ser recuperada como racional e justificada.

O "sim" pela segunda vez é (desde sempre) um trabalho de explicação, de estofamento, de tentativa de dar conta daquilo que já está em curso, uma tentativa motivada pela expectativa de origem – já inalcançável aqui. O segundo "sim" incide em uma aspiração a criar uma história verdadeira aqui e agora, uma verdade com vistas a um caráter lógico daquilo que foi produzido sem ponderação racional alguma. O não saber opera continuamente, assim como o *outro* que impõe a constante inquisição, e desenha um quadro no qual, estando o conhecimento para além de um cálculo, o sujeito/subjetivação é uma dinâmica traumática e de coação contínua, de contextualização contínua. Decide-se a todo tempo sem um todo saber, ao mesmo tempo que se é questionado sobre toda decisão já tomada. Esse processo implica a retomada daquilo que já não está, mas sobre o qual se precisa responder sobre, algo que pode servir de ancoragem à construção de uma resposta.

Para Derrida (1991c), a busca pela racionalização do primeiro "sim" por meio do segundo é um movimento de reenvio, de tentativa de reencontro de si que não pode ser de outra forma senão pela *différance*, pela iteração, pela tradução, pela escrita/suplementação. Essa é a busca por reaver o contexto em que se deflagrou a dívida na decisão, a contenção dos desdobramentos que emergencialmente se impõem e aos quais é necessário responder, viver a responsabilização.

Por essa leitura, a decisão é conjecturada como momento da loucura (DERRIDA, 2006a), pois não é norteada por um conhecimento prévio ao devir, desdobramento, responsabilização. A decisão é da ordem do desconhecimento; não é derivada de lógica, está envolvida em atitudes de fé de que se vai causar algo supostamente previsto. Em si, a decisão é um investimento opaco, dada a imprevisibilidade do devir. É detonada no âmbito do segredo, na ausência do registro. Pode ser pensada como resposta ao dever, ao que se deve causar como responsabilidade. A responsabilidade, então, operaria secundariamente no

reconhecimento da impossibilidade de saber sobre a decisão. É assumir, por intermédio de um risco absoluto, compromissos em relação ao *outro absoluto* que está para além do saber. Sobre o radicalmente outro, Derrida (2006a) argumenta que qualquer outro, no sentido de todos os outros, é absolutamente outro.

Essa "alteridade radical", a que Derrida se volta, assinala toda singularidade que nos interpela, que motiva a precipitação em resposta, que causa dinamismo em toda afirmação e identificação no mundo. O cotidiano assinala a responsabilidade de cada momento, a cada instante, a todos nós. Para ele, "no momento de cada decisão e em relação com *qualquer/radicalmente outro como qualquer/radicalmente outro*, qualquer/radicalmente outro nos pede que nos comportemos como cavaleiros da fé" (DERRIDA, 2006a, p. 91). Ele se refere a uma fé baseada no desconhecido investimento sobre o não saber devir.

A fé está inserida na dinâmica da decisão, de modo a reiterar o caráter de crença em causar algo, em responder a algo frente ao que é *qualquer/radicalmente outro*, que incita a continuar no imprevisto. Essa fé é sentida como um olhar de deus, com seu efeito de viseira, que me vê e eu não o vejo, esse exterior violento (DERRIDA, 2006a), imponderável. Esse olhar que sonda e não consigo ver é considerado por Derrida (2006a) como a heteronomia que inicia a responsabilidade, que leva à decisão e à assunção, ainda que não vislumbre, não saiba, não detenha a iniciativa sobre o que dinamiza as tomadas de decisão. Essas decisões, segundo Derrida (2006a), indubitavelmente "serão" e terão de ser assumidas, tão somente.

Derrida (2006a), remetendo a um virtual *eu*, pontua o olhar do "radicalmente outro" como conhecendo *meu* segredo que nem mesmo *eu* conheço. Um segredo não é de conhecimento, mas para o "todo outro" *meu* segredo já não o é. Derrida argumenta que não se consegue jamais pensar o segredo, inseri-lo em uma situação de transparência ou análise; ele não se permite pertencer, domesticar (DERRIDA, 2006a) como algo de propriedade da consciência ou intenção, como *ego cogito*. Resta assumir a responsabilidade não como uma opção, entre ser ou não responsável, pois sempre se assume, porque sempre se responde a algo, só há essa possibilidade. Com essa perspectiva, Derrida (2006a) considera a identidade como sofrimento, ruptura e trauma incessantes.

São traumatismos causados pela responsabilização, operados ao responder "sim" pela segunda vez, na busca por reprimir o que já foi gerado e já está, o que já é acontecido/acontecendo fora de controle da subjetividade. Além disso, Derrida (2006a) chama a atenção para o *temor* e o *tremor* da identidade ante o acontecimento do imprevisível. Tremor/temor como agitação de uma ansiedade pelo devir outro; uma tensão produzida

também pela experiência de um suposto passado irrecusável, traumático, com um futuro desconhecido, que é passível de antecipação ou aproximação.

Para Derrida (2006a), o tremor da identidade se manifesta na busca por conhecer, por controlar o outro via ciência, via conhecimento, pela tentativa de cálculo sobre aquilo que, ainda que se julgue conhecer, é sempre estranho à experiência. A identidade sofre com o tremor em razão daquilo nunca descoberto, esquadrinhado. Está sempre exposta ao temor a tudo, por não saber a origem daquilo que já aconteceu/acometeu/espreita, mas ao qual tem de responder. O não saber sobre *isso* que irrompe e causa à identidade, que imputa novas requisições motiva a repetição permanente do tremor pelo desconhecido experimentado.

Sobre isso, o filósofo infere que o temor da identidade, que impõe a tensão pelo controle, é da ordem de um medo por ter medo, por aquilo que a qualquer momento pode acontecer e terei de enfrentar, responder. O temor ante o que excede *meu* ver e *meu* saber, mesmo quando *me* afeta no mais íntimo (DERRIDA, 2006a). Isso que não é dito e que mobiliza a ânsia por ver e conhecer é, segundo Derrida (2006a), o segredo que, como no caso de Abraão, permanecia secreto, não se apresentava como linguagem. Decidir, pensar, pesquisar e argumentar nada mais são do que temores e tremores daquilo que sempre fica em segredo, aquilo que não se consegue tratar e que é impresumível.

O "dever absoluto" consiste nas tentativas de preparo ou mesmo blindagem àquilo que pode *me* ocorrer, ao desconhecido iminente a que/quem não se pode resistir. São decisões que consistem no que Derrida (2006a) propõe como atitudes denegatórias, tentativas de conter/deter o caos, movimento que não cessa e precipita a subjetividade. Movimentos de preparo e previsão, cálculos aspirando à totalização, planejamento que tenta definir um espaço de atuação ou o raio de alcance do devir que nunca é, segundo Derrida (2004), suficiente, que sempre falha ante o acontecimento, perde efeito por remeter radicalmente ao contexto.

Como irrupção, o caos do acontecimento, das tentativas de normatização ou programação pode ser pensado como a causa do tremor de uma identificação, como o que não se permite ver e deter pelo que temos por técnica e conhecimento, por nossas hipóteses e suposições sobre o outro (BORRADORI; DERRIDA, 2004). O acontecimento não está sujeito à conceptualização ou normatização/regulação; está fora de controle. É algo que teve lugar e que impõe à identidade o sentimento de não ter conseguido interceptá-lo a caminho e, lembra o filósofo (BORRADORI; DERRIDA, 2004), é inegável que o acontecimento/singularidade traga consequências. O acontecimento sempre já esteve em curso; aquilo precipitado no segundo "sim", naquele momento de busca por racionalização, é sempre a subjetivação como responsabilidade, como atrasada ao acontecimento. O trauma é

originário, está na gênese inalcançável do sujeito. O sujeito é sempre caudatário de toda alteridade, do que busca ser.

Ainda que se viva a relação de caos e denegação continuamente e que a (in)experiência do acontecimento e da decisão pulverizem consequências, o temor e o tremor da identidade se mantêm em marcha. Isso é sintomatizado no trauma do acontecimento, que leva a novas tentativas de cálculo, à criação de novas suposições e pressuposições, a novas regras e leis que tentam denegar a potência do caos, da singularidade, do *todo outro*, das indagações incessantes. Esse cenário remarca que, mesmo sendo suposto, o acontecimento, assim como tudo o que lhe diz respeito, é imponderável como instituição ou conceito, está/é fora de alcance (BORRADORI; DERRIDA, 2004).

A singularidade como acontecimento só possibilita ensaio e ponderação teóricos, hipótese, assunção de não saber do que se trata, ilações rarefeitas, pois não se conhece o que se chama ou nomeia. Para Derrida (2004), o acontecimento submete à testagem imune à experiência e a seus possíveis cálculos. Segundo o filósofo, o acontecimento é o que sucede; assim, é surpreendente ao colapsar a compreensão. Dito de outro modo: o acontecimento é, a princípio, tudo que não se pode compreender; seria da ordem do deslocamento (LACLAU, 1990), estaria fora da formação discursiva, das formas de receber e se relacionar, é o todo inapreensível que falta à plenitude de um sujeito. O deslocamento, podendo ser pensado nos termos de sua função instabilizadora de toda tentativa de ordem, de denegação do outro, habitaria o acontecimento, especificamente quando de sua qualificação como aquilo que só pode ser quando de caráter imprevisto e emergente, não conjecturado por lógica alguma.

Derrida (2004) pondera que o acontecimento só pode ser pensado como o que escapa ou faz falhar as formas de apropriação prévias. Portanto, é como surpresa absoluta, risco do engano, o inantecipável, a singularidade pura e a falência do horizonte. O sujeito é sobredeterminado pelo “dever absoluto”, pela busca do cálculo e, simultaneamente, pela decisão ante o questionamento sobre o que lhe foge, que não conhece, mas que precisa, na contingência e precipitação, assumir e pelo qual, desse modo, se responsabilizar diante do indecidível, do incalculável e do emergente desconhecido. A decisão está para além do saber; não depende dele, ainda que se mobilize na fé de algum saber. A falta de fundamento e de conhecimento, de consciência, de centro marca o “eu” na perspectiva derridiana e laclauniana. Uma subjetividade no porvir, o sujeito via aneconomia, o sujeito que não retorna a si, que não cessa a traição e a heresia de si, porque joga com uma toda outra alteridade, com o que Laclau (1990) denomina ardiloso, o desconhecido que redefine a todo o tempo as regras do jogo.

Considero, por essas palavras, que uma apropriação possível da teoria do discurso se organiza na perspectiva de interpretar a subjetividade como em relação a um "para além", um adiamento constante. Em Laclau (2011), o "para além" que limita uma plenitude subjetiva, da verdade da articulação, do fim da política, ao mesmo tempo que auxilia na refutação de um horizonte põe em questão que todo fazer implica articulações voltadas à hegemonização de horizontes singulares. O "para além" é uma interdição, é aquilo que escapa, que se desconhece, é uma alteridade radical/todo outro ao que diz (ou quer dizer) "eu". Pelo estranhamento que causa, pela impossibilidade de deter seus próximos passos/movimentos, impõe a identificação/subjetivação, pela via da contingência, na decisão.

Exclusão e antagonismo, segundo Laclau (2011), sintomatizam a precipitação subjetiva. São momentos/processos da política que não cessam e são continuamente traídos e rasurados pelas diferenças articuladas em uma cadeia articulatória. Com esses marcadores, penso ser possível aprofundar a discussão com a leitura derridiana sobre a alteridade, principalmente em sua potência para a reflexão sobre o "para além", discutido por Laclau. Julgo poder tomar esse "para além" como o que Derrida pontua como uma toda outra alteridade, que interpela a identidade, que é o desconhecido, ameaçador por ser assim. Uma ameaça desconhecida impõe as respostas, a decisão/precipitação do sujeito.

Dessa maneira, o temor que incita a identidade ao cálculo, à expectativa de controle aproxima-se, penso aqui, do que Laclau propõe ser a tentativa de fechamento da articulação, do discurso, do significado, do sujeito. Essa tentativa jamais encontra sucesso, pois sempre lida com uma estranheza dinâmica que altera as regras do jogo a cada jogada (LACLAU, 1990). Por sempre haver sentidos à escapada/na articulação, fundando novas articulações, sempre há simbolização provisória do antagônico, ainda que nunca haja centro ou estabilização.

Toda alteridade radical pensada por Derrida (2006a) como a causa de um tremor/temor constitutivo da subjetivação, a apreensão contínua por não conseguir prever o devir, por não poder se defender disso que é estranhamente traumatizante, que chama à resposta, pode ser compreendida como o que Laclau chama de deslocamento, que é o que leva à constituição da subjetividade política, da simbolização de um nome antagônico como o que é impeditivo à plenitude do sujeito.

A decisão que marca a subjetivação é considerada por Laclau como o momento da articulação política. Não há racionalização por parte de determinado ator político em se envolver em dadas lutas. Voltado à profusão da política, Laclau (2011) pontua que, em uma condição de não saber, decide-se ante a ameaça (o que não conheço e que interpreto como

opressivo), enlaça-se naquilo desconhecido (a cadeia de equivalência) que se lê como oportunidade de intervenção, de influência sobre determinada questão, sem saber o devir da política, sem controlar as sucessões dessas decisões, um contexto (DERRIDA, 1991a).

Para Derrida (2006a), o tremor, a tentativa de cálculo (o segundo "sim") são as decisões como forma de denegação sobre o caos/incontrolável, aquilo da ordem de uma alteridade radical que sempre é irrupção em um movimento de tentativa de ordenamento, que acontece sempre de modo insondável. Penso que os movimentos de denegação e caos, em Derrida, podem ser aspectos de significativa relevância a serem considerados no pensamento laclauniano sobre a política.

## 1.2 **Desconstrução e política de currículo**

Com base na interação das contribuições de Derrida e Laclau, considero ser possível pensar que o que se projeta como educação (e ser educado), o que se quer como sustentação de certa concepção de mundo ou em oposição ao que se defende como determinado conhecimento (ou contexto, sujeito), pode ser lido como respostas constituídas, como verdades, em contextos específicos. Tais respostas contextuais, dadas a um questionamento suposto, dadas a uma alteridade, não se encontram como propriedades, mas como precárias verdades; visam, em seu desespero por deixar de ser, ao domínio do outro que é visado.

Penso que a compreensão de tais possibilidades interpretativas constitui oportunidades a aproximações a trabalhos de preocupação pós-estrutural e/ou pós-fundacional, como os de Lopes (2012a; 2014a; 2014b; 2015a) e Macedo (2006; 2012; 2013; 2014). A aproximação com esses trabalhos não se justifica somente por defenderem leituras críticas a perspectivas estruturais, mas por, nesse envolvimento, dialogarem também com a teoria do discurso e o pensamento da desconstrução. E, ao fazerem isso, incorporam uma crítica ampla às teorizações críticas e tradicionais de currículo.

Os trabalhos de Alice Lopes e Elizabeth Macedo focalizam a instabilização de marcos estruturais inseridos por distintas leituras de currículo que sedimentam o campo. Dessa maneira, em relação a diferentes frentes teóricas, os trabalhos das autoras perfazem o que entendo por uma abordagem pós-estrutural e pós-fundacional de currículo, justamente por chamarem a atenção para a desconstrução como produção curricular, como investimento constante em processos de significação do que vem a ser currículo.

A alternativa pós-estrutural de currículo se volta à possibilidade de crítica às dinâmicas estruturantes que, embora conflitantes entre si, sedimentam, no âmbito do pensamento curricular, o pressuposto estruturante, seja ele economicista, ao afirmar, por exemplo, a partir de influências marxistas, que a sociedade é estratificada em classes. Embora essa influência economicista critique o estruturalismo e vice-versa, é devedora à estrutura como abordagem analítica, por meio da qual são realizadas defesas a realismos críticos e/ou à ideia de construção social da realidade.

Uma construção pós-estrutural de currículo, ou voltada a isso, dá consistência a uma perspectiva que questiona bases afirmadas como propriedades do campo, como é o caso do nome *conhecimento*, mas também às suposições de horizontes comuns ao fazer curricular, como quando se defende um currículo para a democracia (APPLE; BEANE, 1997; DEWEY, 1959), quando é afirmada uma sociedade com significados, determinações e estruturas fixas (KILPATRICK, 1978; BOURDIEU; PASSERON, 1975), ou quando se supõe o sujeito e o contexto de produção do conhecimento como dados no mundo (FREIRE, 2005; 2006; GIROUX, 1986).

Resguardadas as especificidades, os trabalhos de Lopes e Macedo conjecturam uma perspectiva do currículo como produção cultural, mas não uma cultura assumida como "repertório de sentidos partilhados" (MACEDO, 2006, p. 342). A perspectiva de cultura é pensada como textualização, como um nome ou construção sempre traduzido/a (LOPES, 2015a). Nessa perspectiva, leio como possibilidade de aproximação o currículo como produção cultural, como texto sob tradução, como na acepção pontuada por Derrida (2001), quando da afirmação de uma escrita incessante de uma obra por vir.

Como produção cultural, o currículo é dinamizado nos conflitos interpretativos, nas buscas de todo envolvimento/identificação por responder à alteridade; decorre das decisões na política por julgar fazer sentido na oposição a algo. O currículo, por essas linhas, é uma produção textual/cultural dinamicamente reinscrita em um meio opaco de relacionamento, de comunicação fronteiriça, nos limites da textualização da política, nos limites de toda possibilidade de envolvimento: a tradução.

A tradução, como chance de intervenção em dada questão, condiciona a negociação com a alteridade: como discutir com Derrida e Laclau, é o modo de ler e tratar o imponderável e o desconhecido a partir de um idioma próprio, um dado que se pode temer em suas possibilidades, porque não calculadas, porque surpreendentes e fugidias. A denegação e o caos, passíveis de serem sinonimizados aqui como exclusão e antagonismo, possibilitam

pensar a precipitação pela alteridade como a falta de uma consciência ou previsão sobre os rumos da política, sobre o devir das articulações.

Nada disso, no entanto, afirma a ausência de críticas à política, ao que interpretamos na política. Ao contrário, o que se assume estrategicamente aqui é o compromisso comum de investimento em pensar a política curricular tendo em vista seu inacabamento, como na Torre de Babel para cuja condição de provisoriedade Derrida (2006b) chama a atenção. Penso, com Laclau (2011), que todo envolvimento aspira à hegemonização de determinada leitura de mundo, e isso retira de qualquer afirmação a nuança de culpa a que pode supor determinada interpretação.

Concordo com Laclau (2011) e Lopes (2012a) quanto à projeção da negociação como devir democrático de produção na política, no currículo, na perspectiva de que a suposição de uma emancipação a partir de qualquer que seja o argumento ou pressuposto fundante sempre carrega uma expectativa de canalização do que pode ser aceito em dado contexto. É possível remeter, por exemplo, à ideia de liberdade, que não se sustenta em uma liberdade afirmada em sua transparência ou transcendentalidade como verdade. É sempre uma liberdade oportunizada nas decisões sobre o desconhecido que geram implicações e responsabilidades, que desdobram incessantemente questionamentos aos quais não se pode esquivar.

Isso é dizer que toda articulação, como busca por controlar, é extrapolada pela própria afirmação e procura por arrazoamento de si mesma. Tal cenário possibilita a decisão por criticar, ao mesmo tempo que incita que outras decisões questionadoras se imponham como bloqueio e subjetivação. Trata-se de uma leitura em que não haveria fim da política (2014b) nem estancamento ao sujeito, assim como não há razão capaz de sustentar a decisão política. Essa condição mesma é o detonador de possibilidades de críticas que, não sendo trancadas ao contexto de sua decisão, de/generam contextos outros nos quais decidimos em relação ao que dizemos precisar superar.

De todo envolvimento no que toca toda performance na linguagem, nada permanece, nada é reavido. Somente uma característica, quase como vontade de essência, se mantém propulsionando o jogo: a busca pelo controle do outro desconhecido. Na política de currículo isso não se dá de outra forma. Naquilo que focalizo como objeto de pesquisa nesta tese, penso ser possível ler o conhecimento como um nome, junto com emancipação, liberdade, sujeito, disputado por indefinidas equivalências possíveis no âmbito da teorização/política curricular.

A indefinição de tais cadeias diz respeito à própria consideração de sua perecibilidade como construções discursivas, tentativas de fundação de um *logos* curricular. Penso, nessa linha, que um eventual dado que se possa afirmar como operando em determinada cadeia

também pode ser lido noutra condição, particularmente se for retomada a ideia de contexto já discutida. Procuro argumentar que o que me leva a decidir por ler a política de currículo como estou lendo é justamente um movimento que, na contemporaneidade desta tese, coloco como uma marca do pensamento curricular: uma tensão diante da organização curricular que diz respeito à expectativa de controle de um todo outro curricular, algo a ser controlado ou defenestrado pelo conhecimento.

Há uma definição de conhecimento que precisa supor o social e o sujeito como dados objetivos, como transparentes a si mesmos, como horizontes condicionais curriculares. Horizontes sempre costurados na pretensão de uma emancipação controlável e tangível. Pela suposição de controle, assim como pela simbolização do mal a ser sanado via controle, é projetado um conhecimento que, como panaceia de uma desgraça do suposto inacabamento subjetivo, poderia fazê-lo ser/estar mais bem posicionado na estruturação.

Como forma de detalhamento, ou mesmo de uma ilusão de proximidade do objeto, focalizo a tensão diante da organização curricular como entre o currículo disciplinar e o currículo integrado, no significante *interdisciplinaridade*, pensando-o, no nível médio, como parte de conflitos mais amplos pela definição do conhecimento. Penso, em concordância com Laclau e Derrida, que há muitas e incontáveis respostas constitutivas/expressivas de antagonismos simbolizados no texto da política. Dentre tais antagonismos, chamo a atenção para o que se desenha na relação entre duas cadeias equivalenciais que disputam a significação do currículo integrado. Esse movimento, a meu ver, projeta uma polarização na qual a organização curricular, pressuposta em um conjunto de estabilizações sobre o conhecimento, assinala um conflito tramado por distintas identificações disciplinares e em defesa do currículo integrado.

Nesse sentido, penso que a tensão quanto à organização curricular assinala a defesa da necessidade de assegurar uma leitura de conhecimento que não pode ser perdida. Na medida em que as disciplinas são tomadas como tendendo a estabilizar uma leitura organizada e adensada, principalmente com base em correspondência com a estrutura disciplinar da ciência (VEIGA-NETO, 2010), as defesas da integração são pautadas na crítica às disciplinas e em favor de uma visão de conhecimento integrado, suposto como capaz de se contextualizar na vida, na experiência, e resolver problemas concebidos *a priori*.

Uma vez projetado o conflito, que considero uma perspectiva hegemonizada na política de currículo, o conhecimento tende a ser tomado como aquilo a ser sintetizado no embate entre as referidas identificações defensoras de determinada organização curricular. Essa tensão, como construção contextual na política, possibilita questionar o que, nesse

movimento de denegação de tudo o mais diferencial que pode ser pensado como conhecimento, estaria fora ou não seria dito no que toca ao debate curricular sobre conhecimento no nível médio. Minha hipótese é encaminhada no sentido de pensar o quanto tais identificações hegemonizadas e conflitantes nessa política operam respostas incessantes, em diferentes momentos de um texto geral da política, a isto que parece querer bordejá-las: uma alteridade imponderável, um estranhamento em relação àquilo que é lido como questionamento ao significado do currículo, do conhecimento, do sujeito.

Dito de outra forma: os sentidos articulados em defesa de determinadas visões costuradas no conflito em torno da significação do que vem a ser o conhecimento para o sujeito tendem a desenhar, como que em uma projeção negativada, aquilo que se quer combater no trato curricular sobre o conhecimento e, consequentemente, sobre o sujeito. Institui-se algo que quer controlar, conter, aplacar, todo o conflito constituído em torno do conhecimento nos momentos de textualização da política de currículo para o nível médio.

Com base nessa perspectiva, focalizo os argumentos em defesa da organização curricular do conhecimento, tendo em vista a flutuação do significante *interdisciplinaridade*, no que toca ao embate entre os discursos à integração e ao que se tende a ler como defensiva de uma visão disciplinar de currículo. Pensando tais argumentos como respostas àquilo que se quer combater, pondero-os como marcas das lutas pela denegação do conhecimento no currículo, um movimento de cálculo/controle sobre o sujeito que se supõe estar restrito a esse conflito. Defendo, todavia, que o embate e sua definição tendem a constituir um cerceamento da significação do conhecimento como acontecimento contextual e provisório, como decisão/precipitação subjetiva.

Minha preocupação é chamar a atenção para isso que é insondável, mas passível de simbolização: todo outro simbolizado no antagônico, mas que opera o inenarrável pensamento curricular; aquilo que dinamiza a produção discursiva do que é o currículo, da política curricular; o motivo de todo movimento de significação do que é ou deve ser o conhecimento, o sujeito, o mundo. Foge, no entanto, a minhas expectativas uma prepotência de acesso ao inominável do currículo. Penso ser possível, por esta discussão, operar a defesa de uma subjetivação por vir a que não se pode controlar. Penso ainda ser possível a sustentação de um debate que contabilize a diferença como aquilo sempre em acontecimento na experiência curricular.

Isso significa pensar que está para além de toda forma de denegação ou controle, quanto à organização curricular, uma produção de sentidos incessante. Essa é uma perspectiva que favorece a reedição do que se afirma como urgência, crise e horizonte; que põe em

questão a crítica a uma visão de conhecimento que tende a ser tomada como estável e que, portanto, só resta resolver o modo como será organizado para ser ensinado, implementado, apropriado por um sujeito, pela escola.

Se, como tenho discutido, o currículo e o conhecimento são produções culturais, tramadas por muitas leituras de mundo em tradução contínua, como supor uma propriedade que trata de forma precisa dos fins curriculares? Da mesma forma, e ainda na mesma questão, interponho também que se a subjetivação é desencadeada nas decisões tomadas na nebulosa fronteira curricular, como assegurar um fundamento para o mundo de um sujeito por vir?

Minha expectativa, nesse sentido, é colaborar para a distensão do debate sobre o conhecimento fora de um suposto, e desde já criticável, embate binário entre as disciplinas e a integração curricular – ou outra forma de controlar. Não defendo o combate a essas leituras de mundo; defendo que sejam compreendidas como outros modos de afirmar o conhecimento, não só para além desse debate como por meio dele. Isto é, interessa ponderar o quanto mesmo essas agendas, tidas como definidas, não deixam de ser significações provisórias constituídas em resposta àquilo que expõe a falta de controle. Falta de controle sobre o outro do currículo que escapa, que sempre escapou ao controle, mas que se apresenta ausente e prova sua inacessibilidade no movimento constitutivo do próprio pensamento curricular, na dinamização de um pensamento político-curricular presente a si.

Não suponho, com esta investigação, poder atender ou sanar a expectativa de controle que poderia ser assumida como o que mobiliza a produtividade do campo do currículo, mas penso contribuir para que a conversa na fronteira curricular, no que toca ao conhecimento (como significação de porvir), compreenda a diferença como dinâmica irresistível. A meu ver, esta não é uma atitude beneficente ao que quer que seja, a alguma identificação já dada, mas, tal como destacado por Laclau (1990), trata-se de um convite à razoabilidade no debate, pois ao mesmo tempo que se pode ler a produção curricular como aumento da prescrição na definição de políticas de currículo, também é possível interpretar como desespero de uma identificação que supõe estar bloqueando aquilo inenarrável e imponderável, todo outro e “ardiloso”, via aumento do controle. Se o todo outro que incita a toda decisão não pode ser cogitado, o aumento do controle, da precisão com sua ação excludente tende a aumentar o próprio desespero denegatório.

Não há cura ou paz. Minha intenção é projetar, no debate sobre o conhecimento no currículo, o caos e a denegação como aquilo mesmo que permite que o debate não cesse. Algo que se furta ao controle, a despeito das incessantes tentativas de aprisionar o espectro, o significado último, a plenitude prometida ao currículo por um conhecimento redentor.

Penso, nesse sentido, ser possível, por meio do nome interdisciplinaridade, destacar que um trecho do conflito pela hegemonia do conhecimento na política de currículo se desenvolve. Por isso a proposição de sua interpretação como significante flutuante, tensionado, em princípio, pelos discursos do currículo disciplinar e da integração curricular, que desenham um possível antagonismo interno ao sistema discursivo, ao mesmo tempo que buscam conjecturar, afirmar de uma vez por todas um conhecimento a fundamentar o currículo. Trata-se de um conhecimento como nome fantasmático, espectral, indefinidamente traduzido, que é suposto como capaz de responder a tudo aquilo inquietante ao currículo, inconcebível, imponderável (MACEDO, 2014), o que penso ser uma "toda outra alteridade curricular", que dinamiza o que Laclau (2011) posiciona como deslocamento do sistema discursivo/textual.

Considero que esse significante sofre, no âmbito da política curricular para o nível médio, pressão estrutural de ambas as cadeias (disciplinar e integrada); isso constitui a imprecisão sobre sua significação no sistema político (LACLAU, 2011). Segundo Laclau, a situação de competição equivalencial é que corrobora o caráter flutuante do significante. A própria flutuação depende das lutas políticas entre demandas disciplinares e demandas pela integração curricular.

Por pensar que a identidade de ambas as cadeias equivalenciais está em negociação no embate pela significação de *interdisciplinaridade*, argumento quando a esse significante como forma de compreender parte do modo como se opera a definição do debate sobre o conhecimento via organização curricular, em uma atualidade curricular (cuja responsabilidade incide no revolvimento daquilo fora de tempo que a constitui [sentidos de suas teorizações, de sua história, de seus fins, tradições e traumas]), enfatizando conflitos/antagonismos que, como pontuado por Laclau (1990), por serem passíveis de simbolização, constituem o sistema, integram-no, ainda que jamais o saturem.

O antagonismo assinalado entre as referidas cadeias não implica, a meu ver, uma exclusão radical da outra. Baseado em Laclau (2011), penso a polarização constituída entre o disciplinar e o integrado, pelo significante *interdisciplinaridade*, como operando simultaneamente uma dicotomização e uma simplificação do social, criando assim um espaço único de representação. Com isso, teríamos a projeção de um conflito que favorece a circunscrição simbólica do que vem a ser um sistema discursivo no qual se constitui a política de currículo para o nível médio.

Penso esse movimento de circunscrição como busca por estruturação do que penso ser o currículo, o controle da alteridade; como busca por significação de resposta que é lida como

o conhecimento, em resposta àquilo desconhecido, a todo outro que inquieta, suspende e invoca a decisão de uma identidade curricular. A estrutura (curricular/do conhecimento) operaria, nesse caso, impelida por movimentos contínuos de substituição de significações, sendo traduzida a cada revisitação (por meio de críticas ou reiterações), com vistas à conciliação consigo, visando resolver-se por meio do controle do outro, com foco em um horizonte de satisfação e um fechamento inalcançáveis.

No entanto, por ser radicalmente desconhecido, o deslocamento, como constante moção (re)estruturante, como toda outra alteridade, é disputado em termos de significação por distintas cadeias, para além de consciências, mas cada qual simbolicamente visando o bloqueio da outra, na suposição de que assim um fechamento (de vez por todas) possa blindar toda forma de vazamento de sentido, insegurança, instabilidade, incerteza. Com esses marcadores, penso os antagonismos entre os discursos disciplinar e integrado, que sintomatizam, na relação com o significante *interdisciplinaridade*, um movimento que desenha possível restrição ao debate sobre o conhecimento, o sujeito do conhecimento. Se há uma toda outra alteridade (DERRIDA, 2006a) que incita a projeção de tal conflito, é porque o que vem questionar é da ordem de um descontrole, de um caos, de uma insegurança que toda identificação quer antever, precaver, proteger. Esse imponderável, inenarrável ou incontrolável que se impõe estranhamente para além do sistema, aviltando-o no que toca às tensões equivalenciais, é que penso ser aquilo hipotético de um conhecimento e de um sujeito que não se pode acessar no debate curricular, na teorização curricular, na política curricular.

Aquilo estranho e ameaçador, portanto, mobiliza a suplementação, o ajuste, a retomada de argumentos, a reparação daquilo dito noutro momento, em um contexto que se quer recuperar, para responder em um aqui e agora do questionamento ao qual não pode escapar, declinar, escamotear. Na traduzida e abrumada definição do antagônico, que se julga obstáculo a ser superado, são mobilizados esforços pela hegemonização de sentidos tomados como hábeis em ajustar a estrutura, o mundo, o currículo, o conhecimento e o sujeito.

A importância da concepção de contexto está na potencialização do argumento laclauniano sobre as afirmações políticas como em movimento de falência. Tais afirmações políticas estão expostas à evanescência de um momento que pode ser sinalizado, mas não apropriado em sua substância. Importa a leitura do que é a afirmação contextual, das respostas curriculares àquilo que, no que podemos ler como sua história ou o no tempo de seu pensamento, é dado como seu exterior. Interessa conceber a ideia de contextualização como o que também afirma uma atualidade em si da política curricular, como via cognitiva dos contextos supostos como devendo ser constituídos de determinada maneira, das buscas pela

afirmação de que os contextos são conhecidos em suas propriedades e podem ser controlados pelo conhecimento.

Caras à perspectiva de contexto aqui aludida, as ideias de iteração e tradução auxiliam no pensamento de uma articulação e uma traição irresistíveis e permanentes. Essa leitura permite pontuar que os contextos são definidos fragilmente, como aquilo que se julga estancar e significar em resposta pelo currículo, porque constituídos por uma "fé" (DERRIDA, 2010) calcada na ilusão de tratamento da mesmidade, na relação com dado significante, como conhecimento, interdisciplinaridade, currículo. Os contextos são fraturados em sua estrutura, pois, a repetição aditiva da *différance* leva à falência os intentos de menção ao referencial, ao que poderia ser um conhecimento potente, por exemplo, ao que se supõe ser a origem ou o espaço comum do próprio contexto (curricular), a esta altura há muito dilacerado pela heterogeneidade dos sotaques sem origem e de seus sentidos disseminantes, como Derrida (2006b) assinala.

Na menção ao contexto da escola, do conhecimento, do sujeito, de uma tal prática ou performance, já não estamos nele ou acessando-o, mas lidamos com seus fantasmas, com o que o assombra, com aquilo que não se encontra. Adulteramos a ideia daquilo que reiteramos, como adulteramos o currículo (ou não é possível deixá-lo ser de uma vez por todas, como as diferentes teorias possibilitam pensar) suplementando, traindo, engendrando outros contextos indefinidamente. A referência ao currículo é, por si, ruptura, diferimento, iteração no sentido mesmo da alteridade como irrupção, é outro contexto, marcado pela reação. Segundo Derrida (1991a), a iteração, marcada pela *différance*, adultera e leva ao acontecimento do novo, contamina a intenção e faz com que todo ato performático/de fala/escrita/tradução expresse algo distinto do pretendido. Todo enunciado está exposto à ruptura contextual. Mas isto, o "novo" destacado pelo filósofo, bem pode ser o que se teme, como identificação curricular que julga conhecer algo ou dominar o nome curricular, e visa conter, dado o estranhamento.

# 2 **POLÍTICAS DE CURRÍCULO COMO CULTURA**

No campo do currículo, segundo Lopes e Macedo (2011), a preocupação pós-estrutural desloca o questionamento sobre o que é (conhecimento, aprendiz, estudante, disciplina escolar) para a investigação de como os sentidos produzidos discursivamente se intersectam na articulação política e constroem determinada ideia de mundo, de fundamento, de centro, de significação para uma sociedade ou comunidade específica. O currículo não existiria como objeto da realidade; é uma construção constante; decorre das substituições, traduções e iterações diferenciais produzidas pelas tradições curriculares que, também, são construções com pretensões de produzir efeito de verdade.

A hegemonia (LACLAU, 2011) entra em cena nessa discussão com base na interpretação de que o fato de um discurso sobre o currículo ser aceito como uma tradição, como uma verdade em dado momento não é uma possibilidade dada a qualquer afirmação; tradições, formas de pensar o currículo só o são quando hegemônicas no campo. Operar com vistas a tais tradições curriculares não consiste em assumi-las como produtoras da verdade do currículo. A retomada dos pressupostos de verdade, dos pontos de partida pretendidos como basilares deve se impregnar de uma atitude desconstrucionista voltada a questionar especificamente os processos de imposição e sustentação de tais tradições (LOPES, 2008a; 2012a; 2012b; 2013; LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2006; 2012; 2013; 2014).

Pensado como prática discursiva e, portanto, como prática de poder, o currículo, de modo contingencial e indefinido, constrói a realidade curricular com seus pretensos mecanismos de funcionamento, de regulamentação e limitação. Como aspiração por ser estrutura, o processo de significação, de estabilização de tudo o que dizemos que é currículo não encontra seu fim. A repetição da (des)estruturalidade do currículo consiste na disseminação (DERRIDA, 2001) contínua e, assim, na produção de significados que, mesmo visando a apoiar determinado discursos, suplementam-nos, fazendo-os outros.

Lopes e Macedo (2011) argumentam que essa noção de (produção do) currículo retira potência de leituras curriculares preocupadas em distinguir uma dimensão prescrita, formal, vivida ou oculta. O currículo, proposto como prática discursiva, abre mão de qualificações, pois como texto em processo influencia diferencialmente o leitor que o (re)cria, sendo recriado nesse mesmo movimento. Essa leitura curricular se constitui como convite permanente à revisão dos discursos que produzem sentidos no campo. O currículo como mundo em desconstrução nos impele à necessidade de que elementos caros a esta pesquisa,

como a política, a disciplina, o conhecimento e a subjetividade, sejam pensados por vias articuladas a essa possibilidade interpretativa.

Pensar o currículo como remetido a uma contextualização radical, como mobilizado por suplementações criativas de uma história, tradição impõe, dentre outras vias, a urgência de tentativas de construção de um (des)centro reconhecível. Em concordância com essa leitura, recorro à discussão do currículo como espaço-tempo de fronteira, apresentada por Macedo (2006), e aos argumentos sobre a qualidade na escola pública, de Lopes (2012b), por meio das quais se pode pensar a produção curricular como negociação de sentidos diferenciais implicados nas disputas pela hegemonia do saber e ser curricular.

Segundo Macedo (2006; 2012), grande parte das discussões curriculares no Brasil opera com a concepção de currículo como mecanismo de transmissão de conhecimentos externos à escola, como seleção de uma cultura legítima. Defende, assim como pontua Lopes (2012b), nesse sentido, que tanto em perspectivas tradicionais como críticas e pós-criticas a cultura tende a ser pensada como conteúdo de ensino. Acrescenta também que em diferentes momentos do pensamento curricular a cultura tem sido vista como um *repertório de sentidos partilhados* (MACEDO, 2006, p. 101).

Para a autora, as alternativas que buscaram romper essa leitura cultural, mobilizadas também por autores como Goodson, Whitty e Young, passaram a defender maior centralidade das dinâmicas cotidianas, como já mencionado, e a pensar a produção da cultura como algo que se desdobra pela atividade de professores e alunos. Essas concepções, como destaca Lopes (2012b), delineiam um grupo de tradições do campo em que se instala uma bipolarização, conjecturada como prescrição/teoria/proposta/formal, por um lado; e como prática/em ação/cotidiano/dinâmico, por outro.

Para Lopes (2012b), com as críticas ao currículo instrumental, ganhou vulto no campo o investimento em perspectivas que ponderam o currículo como seleção de uma cultura mais ampla. A autora considera que tais formulações não impedem que sejam configuradas abordagens instrumentais, incluindo-se as possibilidades de serem articuladas a visões críticas.

Tais tradições são ponderadas por Macedo (2006) como criticáveis, pois, embora tenham contribuído para a dilatação de prismas por meio dos quais se passou a conceber o currículo, essa ampliação se caracteriza pela sobreposição de perspectivas que não se articulam. Para Macedo (2006), apesar de ser perceptível o deslocamento das discussões na direção de uma dimensão vivida do currículo, não se observa mudança no tocante à ideia de

currículo como prescrição (MACEDO, 2006), o que reitera a recorrência de leituras binárias no campo.

Para Macedo (2006), o cenário nacional é pautado por uma tendência em pensar o currículo como pré-ativo, como proposição, como receita, bem como pela ideia de que o currículo é produzido cotidianamente. São tendências que, para a autora, reiteram a tensão entre as visões crítico-reprodutivistas, estadocêntricas, da prescrição; e a perspectiva de emancipação e resistência, de valorização do trabalho de professores e alunos como formas subversivas; do cotidiano, com sua habilidade para subverter por resistência e/ou negligência o que vem de cima, em uma alusão à ideia de que as propostas são feitas em instância superior à escola e em seguida são impostas de cima para baixo (MACEDO, 2006).

Não é suficiente, segundo Macedo (2006), enfatizar o currículo como prática para que se possa compreendê-lo como um espaço-tempo de produção cultural, como processo alheio a etapas ou contextos prefixados/concebidos, como dinâmico e produzido mediante relações hegemônicas provisórias. Uma compreensão curricular, nesse sentido, incide em pensar o currículo como uma leitura que erradique a distinção entre as dimensões formal e vivida, entre um dentro/fora, entre um currículo proposto e outro implementado. Nessa discussão, Macedo (2006) defende que o currículo seja lido como um *espaço-tempo de fronteira*.

O currículo, para a autora, é dinamizado por práticas discriminatórias, por meio das quais a diferença é produzida, como a tensão contínua que marca a negociação de posições ambivalentes que, na simultaneidade de seus movimentos, operam controle e resistência (MACEDO, 2006). Para ela, o currículo deve ser visto como cultura, mas devemos cuidar para que não se remeta a uma visão cultural de repertórios ou acumulação de conteúdos; é como espaço-tempo de enunciação, de produção de sentidos (MACEDO, 2006). Uma condição a que todos, como pleitos, estamos submetidos e na qual impureza e hibridismo negociam com o diferir.

A ideia de espaço-tempo de fronteira cultural, defendida por Macedo (2006), consiste em uma leitura curricular produtiva para operar a ideia de interação cultural, mas fora de um registro de hierarquização entre as culturas. Tomada como produções híbridas, a cultura é pensada como fluxo incessante na profusão de hibridismos. A autora localiza a ideia de impureza como condição para a não estratificação entre os elementos. Desse modo, não havendo uma cultura original que busque saturar o outro, só restam movimentos de disputa por hegemonia, por uma ou outra perspectiva, por demanda, por ideia. Sem o estancamento de um início ou fim, Macedo (2006) propõe desconfiar dos marcadores das distintas possibilidades de tentativas de representação.

A ideia de Macedo (2006) sobre o caráter fronteiriço da produção cultural é potente para a reflexão quanto ao compromisso com o abandono dos binarismos que caracterizam o pensamento curricular. A fronteira não seria, na perspectiva da autora, um espaço-tempo de chegada de diferentes identidades preconcebidas em outros momentos, originárias da/na anterioridade. Implica pensar que a produção identitária produz a fronteira e é produzida nela, pois a fronteira é condição para interação e negociação.

A realidade não é tomada, portanto, como objetividade; é pensada nos termos de uma construção discursiva, com verdades contextuais e provisórias que são incessantemente ressignificadas. Perspectivas como conhecimento, cultura e sujeito, como discursos, também não possuem verdades ou propriedades fundamentais capazes de afirmá-las em sua transcendentalidade (LOPES; MACEDO, 2011). O currículo, por essa via, é apreendido como prática discursiva, como prática de poder envolvida na hegemonização de formas de autorização e exclusão do que pode ser dito ou tratado na relação com o currículo.

Apesar de defender o caráter contextual e efêmero das afirmações curriculares (nos termos pós-estruturais nos quais estou pensando aqui), como produção fronteiriça/cultural, o currículo é motivado como sistema de significação e tentativa de representações. Não se trata de um movimento de puro delírio afirmativo, mas projeta o currículo como espaço de negociações contínuas.

Tais negociações não alcançam jamais uma realização ou plenitude: o currículo se constitui e é a negociação produtiva da cultura (LOPES; MACEDO, 2011). Nesse movimento, toda verdade contextual curricular, toda ontologia curricular passa pela afirmação do que são o sujeito, a cultura o conhecimento, a política, mas vive sua dispersão nas afirmações, nas concordâncias que, ainda que visem reiterar uma propriedade curricular, traem-na.

Em seus diferentes momentos, o currículo, para Lopes e Macedo (2011), nunca foi o "mesmo" e nunca deixou de mobilizar formas coloniais de violentar formas de ler o mundo. Pensá-lo como produção cultural não leva a crer que se torna menos violento do que noutras articulações, mas abre a possibilidade de assumir toda asserção como já sendo violência no mundo, na relação com a diferença, possibilitando a heterogeneidade baseada em ideias como as de Derrida (1991a), Laclau (1990) e Mouffe (1996); para esses autores não há verdade transcendental capaz de assegurar uma lógica imune aos diferentes contextos. Nesse sentido, a feição negociada do currículo como cultura enfatiza que, embora a tentativa de fechamento e fixação do e no currículo seja uma constante e carregada de formas de exclusão, também lhe

são caros o hibridismo e a ambivalência. A assunção desses aspectos questiona a impureza das afirmações e a impossibilidade de um cerceamento na significação do currículo.

Segundo Lopes e Macedo (2011), independente do quão precisos e limitantes possam ser os intentos denegatórios sobre o currículo, a diferença (DERRIDA, 1991a) sempre irrompe. Cabe adiantar que a ideia de diferença, pensada junto à desconstrução derridiana, não consiste em uma forma de subversão ou contra-hegemonia de uma narrativa ou sujeito. É um movimento que, como um átimo de significação (inconsciente sobre devires, decisão), adultera o nome, o acordo, na menção, na reiteração ou retomada para avalizar ou denunciar, complementar subtraindo algo.

Concordo com as autoras ao pensarem que não há culturas marginais, mas distintos sentidos que compõem uma perspectiva de centro do discurso curricular, estabilizando e instabilizando momentos. Mais do que isso, para Lopes e Macedo (2011), isso ou aquilo a que podemos (tentamos) qualificar como tal cultura não se sustenta para acusações ou defesas em termos discursivos. Assumir uma leitura como esta remeteria à concepção de que a fronteira curricular é um espaço-tempo para onde cada cultura é levada para ser, como propriedade (e eventual mercadoria), negociada ou partilhada em seus sentidos. Não havendo propriedades, só há interpretação e suposição frente ao que se quer combater na política curricular, em um aqui e agora que precisa ser decidido (DERRIDA, 2010).

Frente à instabilização de verdades culturais acabadas, em guetos ou classes, é abalada também a expectativa de uma enunciação prevista para determinado sujeito. Sendo impossível o acesso à identidade, resta operar com processos de identificação e subjetivação contextuais, definições precárias de um “eu” devedor à resposta dada na precariedade da política em dada ocasião. Esses argumentos reinserem a leitura subjetiva como construção discursiva fora de um registro realista e/ou concreto, preconcebido.

Se em um viés pós-estrutural toda afirmação é lançada em uma estrutura descentrada, não há possibilidade de controle sobre o que fica e o que sai, sobre quem é ou não legítimo no currículo. Não há terreno fixo, mas suposições de fixidez e apoio naquilo que se pode constituir como história, como encadeamento, relação, motivação. Todo um movimento de constituição rasurada e provisória de discursos, sobre o que quer seja, vive sua identificação/subjetivação na decisão. E tal decisão é tomada em um cenário em que, não havendo propriedade de um sujeito prévio, decidir é um movimento de negação de uma diferença lida como ameaçadora, um inimigo.

Tal cenário decorre, segundo Lopes (2013), das nuanças pós-modernas, pós-estruturais e pós-coloniais, que realçam o esmaecimento das certezas, das utopias e dos horizontes

totalizantes capazes de equalizar todas as demandas. Para a autora, as visões estariam marcadas pelo caráter fragmentado, precário e contingente dos pleitos e identificações. A volatilidade e o dinamismo, mobilizados pela expressão de demandas particulares, fazem com que projetos societários mais amplos sejam substituídos continuamente. Tais projetos passam a ser concebidos como falíveis, ao passo que um senso de humanidade coesa e consciente é criticado em sua capacidade de conter a solução para todos, de ser padrão e horizonte.

Entretanto, ao lançar o plano com base no qual pensa seus envolvimentos teóricos, a preocupação de Lopes (2013) não é a busca por apresentar o que o mundo se tornou na atualidade. A autora propõe refletirmos sobre o modo como, hoje, criticamos o presente e buscamos definir o futuro em função das projeções nostálgicas que fazemos de um passado que, para poucos, pode ter existido.

Com esse senso, a autora propõe a crítica ao etapismo que tende a caracterizar as leituras sobre a sociedade e a produção teórica. Para Lopes (2013), certa linearidade na leitura de diferentes perspectivas (tais como a moderna, pós-moderna, estrutural, pós-estrutural) assumindo as "pós" como estágio evolutivo implica a suposição de uma capacidade do devir teórico de estabilizar. Tal leitura etapista é inoperante, inclusive, por ser criticável do ponto de vista do pós-estruturalismo, pois tenderia a fundamentar o movimento reflexivo rumo a uma estabilização da contingência, característica desses mesmos movimentos interpretativos.

Lopes (2013) argumenta que o hibridismo de tendências teóricas é uma perspectiva interpretativa importante, haja vista o político ser dinamizado do mesmo modo. O hibridismo se sustenta como alternativa potente em um cenário em que só há ficção de estabilidade (da subjetividade, do social, da cultura, da política) e de convivência com a imprecisão do ambivalente.

Baseada em Derrida, Lopes (2013) introduz a pretensão de estruturalidade da estrutura como construção discursiva que visa conter a dispersão diferencial, como em um movimento de falência ante a impossibilidade de conter o suplemento que excede a todo entendimento transparente, que certo "eu" poderia tentar usar para operar nessa (nunca) mesma estrutura. Esse é um movimento de reconhecer que a pretensão de estrutura (social, econômica, política, cognitiva) não pode se sustentar em si mesma, pois para se definir precisaria definir o que lhe é exterior (o que levaria a assumir como não sendo totalidade, mas resposta). A esse respeito, o argumento ganha mais profundidade quando questionada a impossibilidade de posição/oposição plena e consciente à estrutura. Tal impossibilidade, como interposição a determinados motes do pensamento crítico-estrutural (como nos trabalhos de cunho crítico-reprodutivista e de Emancipação e Resistência [LOPES; MACEDO, 2011], por exemplo)

acena para a ideia de que só há interpretação, iteração e tradução, não sendo possível a referência a um sistema em sua propriedade, em sua verdade.

A volatilidade, efemeridade e contingência a que se refere Lopes (2013) levam os projetos de transformação social e formação de sujeitos, nos termos da reflexão curricular, a serem questionados, na medida em que não são tomados como conscientes e/ou plenos de si, mas cindidos e instáveis. Com esses argumentos, a autora contesta os projetos de futuro das articulações políticas fixados *a priori*. Projetos que, em sua base, são expostos ao crivo pós-crítico. Nesse sentido, baseada em Laclau, a autora destaca que os termos *sujeito*, *conhecimento* e *sociedade*, por exemplo, são também disputados em sua significação. Isso implica assumir a suspensão do pressuposto de falar sobre as mesmas coisas em um debate, pois não há identidade plena ou identificação dada antes da luta política.

Com base nessa concepção de que a política é uma ocasião de conflito, de identificação, de subjetivação, de construção negociada de projetos (ou de intervenção contínua naquilo que se entende por projeto), a autora se afasta da adjetivação niilista dada aos autores "pós". Para Lopes (2013), diferentemente de uma perspectiva que invista na dispersão e no delírio, soa mais promissor, no que toca a leituras pós-fundacionais e pós-estruturais, focalizar a hiperpolitização.

Inspirada em Derrida e Mouffe, Lopes (2013) argumenta que a hiperpolitização oportuniza a leitura de que os envolvimentos políticos, em uma luta sem bases racionais ou lógicas predefinidas, admitem o conflito e o movimento da decisão. Nesse caso, a decisão não pode ser pensada como atuação orientada, mas como exercício de poder que nos constitui como sujeitos na política. Toda opção, toda decisão, portanto, é intervenção sem garantias sobre seus desdobramentos. A decisão consiste em produzir, hoje, efeitos imprevistos sobre a significação do currículo, sobre o próprio futuro, como na perspectiva de *porvir* abordada por Derrida (2002), para que o defina como dependendo da desconstrução marcada na "re-afirmação" da invenção para além de um saber ou programa.

A esse respeito, quando relaciona democracia e representação nas políticas de currículo, Lopes (2012a) apropria, da teoria do discurso de Laclau, a leitura de representação, a fim de focalizar como necessária a tensão entre representante e representado. Nesse sentido, acena para a democracia como não podendo ser pensada sem a noção de representação, ao mesmo tempo que defende a conjectura no âmbito de uma contingência radical.

Para a autora (LOPES, 2012a), que também recupera discussões de Stuart Hall sobre o descentramento das identidades dos sujeitos, a possibilidade de ler uma fixação identitária está na busca pela compreensão das provisórias articulações hegemônicas. A partir desses

argumentos, a autora questiona a viabilidade de atendimento aos interesses de determinada classe social, uma vez que não se pode determiná-la. De forma mais direta no campo da educação, questiona a possibilidade de compreensão dos interesses de professores e alunos nas políticas, já que não podem ter suas identificações definidas antes/fora da própria política. Nesse sentido, pondera que, se os sentidos não são fixos, mesmo aqueles tendencialmente associados à democracia (como emancipação e justiça social), não é possível afirmá-los como democráticos.

A esse respeito, ela argumenta que não é possível uma apreensão concreta do significado de tais nomes. Para a autora, os envolvimentos políticos, a filiação partidária e a atuação em movimentos sociais, por exemplo, também não asseguram a democracia, pois os processos de identificação na política não podem ser fixados antes da política, são dados contextualmente.

Tendo como discussão de fundo a descentração das estruturas por intermédio da leitura discursiva e, vinculada a essa questão, o que se tem por morte do sujeito, Lopes (2012a) propõe como tarefa de proa o questionamento sobre como seria possível, então, pensar a política de currículo em termos democráticos em sua relação com a representação.

Inicialmente, a autora salienta sua crítica à expectativa de representação plena que atravessa os discursos operantes no campo discursivo do currículo, marcadamente aqueles que tendem a enfatizar o binarismo proposta-prática ao defenderem o privilégio dos sentidos das práticas ou aqueles que defendem a produção de textos oficiais como devendo ser a expressão de suas demandas. Para Lopes (2012a), se somente a expectativa de plenitude de representação na política é critério para a considerarmos democrática, em um contexto em que questionamos a ideia de plenitude (dos pleitos, do social, dos sujeitos), de consciência transparente sobre o mundo, e se consideramos que a tradução é condição para o envolvimento político (e, portanto, não há significados fixos para nos basearmos), como é possível pensar a identidade democrática na política de currículo?

Como forma de atender a essa questão, a autora (2012a) lança mão de discussões lacanianas para afirmar que o significante é puro *nonsense* e, portanto, não há significações prioritárias, mas tão somente significações a partir de significações, em um movimento contínuo. No entanto, apesar de assumir tal perspectiva, põe em tela a necessidade de compreendermos o que provisoriamente é capaz de deter o livre fluxo de significações ou privilegiar determinado sentido nas políticas. Daí a autora recorrer à discussão do significante vazio, desenvolvido por Laclau, também com investimentos na teoria lacaniana e no pensamento derridiano.

Um significante vazio, segundo Lopes (2012a), não deve ser associado a distintos significados; é o limite máximo de uma significação. Os significantes vazios na política estão vinculados a significantes flutuantes, cujos deslizamentos de sentido são uma constante. O esvaziamento de um significante não diz respeito, nesse caso, à distorção ou a um problema a ser solucionado. Ao contrário, é sintomático da universalização, da hegemonia. É justamente esse caráter impreciso e fluido que garante a possibilidade de articulação de distintas demandas sociais. O que define uma articulação, a articulação em torno da democracia, é o estabelecimento de um antagônico, uma diferença ou articulação lida como expulsa. Tal condição caracteriza a possibilidade de sensação de solidariedade entre diferenças/demandas sociais em torno de um nome, uma cadeia equivalencial. A contenção provisória do fluxo de significações é garantida por aquilo que é lido como faltoso, como uma ameaça, um problema para a cadeia em que se constitui, nesse caso, a democracia.

A representação, portanto, não pode ser plena e transparente, uma vez que não há sujeito ou significação última a catalisar todos os sentidos na representação, mas somente precariedade e suplementação, capaz de sustentar um *continuum* de substituições na própria cadeia. Esse dinamismo interno à cadeia é que oportuniza processos de subjetivação, processos precipitados na decisão, na tentativa de conter a dispersão, de controlar o discurso.

Dessa forma – com decisões de resultados imprevistos, com subjetivações e, portanto, com hegemonias precárias –, a representação só pode ser pensada nesses termos. Tal leitura leva à conclusão de que não há representação plena do social, pois em ocasião alguma, na perspectiva de Laclau, há plenitude. Com essa visão, Lopes (2012a) retoma a discussão sobre democracia assinalando que, em um viés moderno, ela é pensada via transparência nos processos de representação.

Na perspectiva da teoria do discurso, no entanto, se tivermos em conta a ideia de que não há identidades plenas, a suposição de uma íntegra representação só pode ser ilusão. A esse respeito, Lopes (2012a) se baseia em Torfing para argumentar que nem mesmo as vontades individuais de determinado representante seriam as mesmas caso mudasse de contexto. Essa asserção não visa destituir possibilidades democráticas, mas reconhecer que a representação só pode ser precária e instável.

A democracia pode ser considerada possível, para Lopes (2012a), se o lugar do poder é lido como vazio. Ela acrescenta, ainda segundo Laclau, que as condições necessárias à democracia são mantidas se houver lacuna entre universal e particular, entre representante e representado. No entanto, a autora ressalta que, apesar da interpretação possível de que todo movimento político é democrático, isso não poder ser regra. A democracia não se restringe

somente à tradução da política, mas à compreensão do agonismo defendido por Mouffe, cuja preocupação está em reiterar a importância de que a negociação política e o antagonismo não sejam levados a uma perspectiva de combate e destruição do que tenho por antagônico, mas à multiplicação de espaços que possibilitem a tradução. A ideia central de uma leitura agonística estaria em pensar o antagonismo como inerente ao processo político, à própria condição de definição das identificações.

Uma política democrática, portanto, é pensada pela pluralidade de projetos, pela oportunidade de expressão de tais projetos e da tensão entre eles. Nesse sentido, Lopes (2012a) defende que, assim como a democracia, bandeiras como emancipação social, justiça social, liberdade e cidadania crítica não são destituídas, porém têm rejeitadas as possibilidades de serem supostas como possuidoras de significações anteriores à política. Para a autora, a condição para a democracia é justamente o paradoxo em que consiste a impossibilidade de conciliação entre o universal e o particular.

Para Lopes (2012a), no que toca às políticas de currículo, uma perspectiva democrática estaria em operar a ideia de que nossas lutas cotidianas dizem respeito à negociação com outro sobre a significação do mundo, tendo em conta que, mesmo que o outro pareça nos colonizar, ele faz parte do que julgamos ser. Como um horizonte a ser construído, a democracia deixa de ser pensada como acordos preestabelecidos, passando a ser vista como oportunidade de, hiperpoliticamente, inventarmos hoje qual será o passado para o futuro que se deseja, para o *porvir* (DERRIDA, 2002).

Ideias como qualidade na educação também fazem parte do escopo de atenção de Lopes (2012b), haja vista que tal discurso, em muito, tende a ser associado às finalidades democráticas da educação, sem que, contudo, seja refletida sua condição de pressuposto e/ou eufemismo de um consenso conflituoso no campo da educação. A motivação para essa temática, segundo Lopes (2012b), está na leitura de que nas últimas décadas as políticas curriculares no Brasil e em diferentes lugares do mundo têm se desenvolvido na relação com o discurso da qualidade. Segundo a autora, dentre as associações mais diretas está a vinculação da qualidade à equidade e, em decorrência de tal leitura, à necessidade de que os currículos sejam cumpridos de modo eficiente.

Como ponto em comum entre diferentes textos de grande circulação, a autora destaca a ideia de que a qualidade da educação depende da qualidade do currículo, o que incidiria na relação entre os conteúdos ensinados e o aprendizado de tais conteúdos por parte dos alunos. Para a autora, não só a defesa da qualidade não é algo recente como as argumentações críticas à qualidade tendem a, recorrentemente, argumentar que o problema em defendê-la estaria na

negligência para com as tradições e raízes culturais dos alunos. Lopes (2012b) argumenta, nesse sentido, que mesmo a oposição crítica à defesa da qualidade não problematiza a luta política pela defesa do que se tem por qualidade, relegando sua afirmação ao *status* de pressuposto.

Lopes (2012b) pontua a ideia de que o estabelecimento da qualidade como pressuposto, como algo comum a todo o social e ao currículo, se apoia na visão de que *a priori* os projetos, as identificações e as demandas são estabelecidos. A autora propõe, por outra via, a concepção de que na luta política são constituídas as identificações.

Lopes (2012b) argumenta que, desde que foram criticadas as perspectivas instrumentais de currículo, uma das leituras mais recorrentes é aquela que o define como seleção de uma cultura mais ampla. Essa leitura não impede de serem apropriadas nuanças instrumentais em diferentes momentos políticos, inclusive, ocasionalmente, hibridizadas com matizes do pensamento crítico.

A influência do pensamento crítico, marcadamente de inspiração neomarxista, trouxe para o campo do currículo a crítica à seleção de conteúdos e à problematização do poder na definição curricular. Com base nesses marcadores no pensamento curricular, tal como ressaltado por Macedo (2006), Lopes (2012b) pondera que duas concepções articuladas se consolidaram: a concepção de um repertório de bens partilhados que decorre de dado processo hegemônico e a visão de sociedade como um todo estruturado em classes definidas economicamente. Sendo um dos pensadores mais proeminente nessa perspectiva, Apple é mencionado por Lopes (2012b) como um dos defensores de tal visão de mundo.

Lopes (2012b) e Macedo (2006) atentam, nesse sentido, para a manutenção da perspectiva de que as identidades são fixas. Nesse mote, uma vez fixadas as posições, os sujeitos e uma estrutura social fechada, é definida a seleção como sendo feita pelo sujeito coletivo dominante, os grupos sociais detentores do poder hegemônico. A hegemonia, nesse caso, é inspirada nos trabalhos de Gramsci, cuja perspectiva a delineia como formação de consciências e não como práticas diretamente autoritárias das classes dominantes.

Dessa maneira, a sociedade é estruturada pelo movimento crítico de currículo. As lutas políticas, portanto, são pautadas nesse projeto de sociedade. E, para essa sociedade, um currículo de qualidade deve estar comprometido com a possibilidade de ampliar a capacidade do pensamento crítico, de compreensão e conscientização sobre as relações e conflitos sociais. Com isso, Lopes (2012b) afirma que se desenha um tipo de conhecimento hábil/privilegiado para um dado projeto de sociedade.

Entretanto, para Lopes (2012a; 2012b), essa visão de currículo e conhecimento só pode funcionar se o sujeito for concebido como apto a ser controlado a ponto de se tornar crítico em uma sociedade fechada, dada. É contra essa rigidez que a autora se volta, propondo a introdução de aportes pós-estruturalistas, cujo convite principal está em abalar as estruturas que tendem a reduzir o mundo em binarismos e posições preconcebidas; Macedo (2006) também realça isso.

Em uma perspectiva pós-estrutural, a autora pondera que passamos a ler o mundo sem uma base obrigatória capaz de garantir estabilidade norteadora. O fundamento da estrutura, nesse caso, é um espaço vazio. A estrutura é dinamizada por uma falta constante, pela ausência de plenitude. Isso significa que, ao invés de uma verdade arrebatadora sobre o currículo, sobre a sociedade, capaz de defini-lo, temos relações hegemônicas precárias que momentaneamente ordenam o social.

Sendo a estrutura falida e os processos de significação contingentes às vias de operação da política, todo o fazer é imposto à negociação de sentidos. Com essa abordagem, Lopes (2012b) afirma que a estrutura dá lugar ao discurso. Ao invés de compreender uma estrutura, seu funcionamento e ditames, buscamos conhecer uma formação discursiva: um conjunto de discursos articulados por meio de práticas hegemônicas. Entender uma formação discursiva diz respeito a conhecer os termos do debate político e quais as agendas privilegiadas nele.

O currículo, então, pensado como luta pela significação, prescinde de afirmações sobre o que vêm a ser saberes (de) dominantes ou (de) dominados. O currículo, por essas lentes, não pode ser concebido como endereçado a identificações concebidas previamente; é espaço de identificação contínua, espaço de disputa permanente pela significação. Com essa leitura de Lopes (2012b), é pontuada a possibilidade de pensar o currículo como luta pela produção da cultura. Se pensado como produção cultural, não é cabível cogitá-lo como luta pela seleção da cultura, mas como espaço de luta pela própria definição do que vem a ser cultura, escola. Esse conflito é o currículo. Para a autora (LOPES, 2012b), tais conflitos não estão restritos à escola; são associados a todo um processo social mais amplo. Para ela, uma das formas de estar vinculado ao processo de definir currículo e escola é lutar pela definição do que é a qualidade da educação. A partir de tal asserção, a autora assinala a necessidade de investigar que sentidos de qualidade estão articulados nessa luta.

Na opinião de Lopes (2012b), segundo a perspectiva de currículo defendida por ela, interessa que atuemos nessa luta pela definição do que é a qualidade e o próprio currículo, pensando-os como significante vazio, que depende de lutas contextuais, sempre provisórias,

que são desdobradas não só nas escolas como nos mais distintos espaços de atuação política. A autora ressalta que cada um pode significar a qualidade, mas sua definição depende de toda uma ampla gama de articulações e negociações de sentidos.

O reconhecimento de que podemos nos envolver, porém não podemos estancar uma verdade última não deve nos paralisar, mas levar-nos a entender o caráter contínuo e necessário da negociação, da democracia (LOPES, 2012a). Assim, em relação à sua pergunta inicial, responde dizendo que se a disputa pela qualidade for reconceptualizada como um significante vazio e o currículo como uma produção cultural, podemos assumir que a disputa pela significação da qualidade consiste na disputa pela definição do que vem a ser o currículo.

Tomar a discussão do currículo nos termos de uma produção cultural, como luta contínua pela significação, é o que Lopes (2014a) retoma no texto *Ainda é possível um currículo político?*. Nesse texto, a autora acena para as de contribuições de Lacan, Heidegger e Derrida para enfatizar movimentos que criticam determinismos sobre o social e contribuem para que a linguagem, as práticas, as instituições sejam lidas como formas capazes de subverter ou refundar o político e o social de outras maneiras.

No que toca ao Brasil, Lopes (2013; 2014a) pondera a influência de autores pós-críticos no campo do currículo. Essa influência também marca a tensão com defensores de leituras críticas sobre o social. Tais manifestações levam a hegemonia do discurso crítico (LOPES, 2012b), mobilizado pelas defesas de lentes como a ideologia, o poder, a classe social e a dominação, a ser abalada pelos aportes pós-críticos que vêm ganhando espaço no campo das políticas de currículo.

Frente a esses argumentos, a autora lança um questionamento: ainda é possível uma formação voltada a um currículo político? Sem pretender respostas consensuais, Lopes matiza duas grandes linhas que se opõem no campo do currículo: a primeira é marcada pelos autores que de algum modo se vinculam ao movimento crítico, baseando-se na fundamentação econômica do social e na estrutura de classes; a segunda consiste em tentativas de hibridizar agendas críticas e pós-críticas. Sobre essas linhas, Lopes (2014a) chama a atenção para o quanto ambas resguardam um projeto curricular apoiado na (pré)definição de um sujeito fixo e de uma sociedade estruturada e legível.

Para maior detalhamento, a autora (2014a; 2016) chama a atenção para os trabalhos de Stephen Ball, que tendem a enfatizar noções de discurso, com base em suas relações com a filosofia de Foucault como forma de conexão entre regulação e possibilidade de escape, ao mesmo tempo que não abre mão de bandeiras caras ao movimento crítico, como igualdade e justiça social, além de supor certa transparência do social, ao acenar para dimensões materiais

em relação ao discursivo e privilegiar o contexto de influência como sendo, em última instância, um espaço de geração das políticas.

Para Lopes (2014a), no campo do currículo há receio em relação à possibilidade de os aportes pós-estruturais e pós-críticos enfraquecerem as lutas democráticas em defesa da escola pública, incorrendo, por exemplo, no risco de desfavorecer as lutas em defesa da educação como forma de melhoria das condições de vida. Assim, a crítica aos trabalhos vinculados ao que se pode ler como abordagem pós-estrutural consiste em que tal visão de mundo pode desmobilizar politicamente o cenário curricular.

A partir de tais posições, Lopes (2014a) conjectura como possibilidade pensar um currículo político, nos termos pós-fundacionais, como uma interessante via de abertura à política, na medida em que poderíamos favorecer o bloqueio aos fundamentos que tendem a cercear leituras e razões sobre como deve ser o currículo. A esse respeito, a autora afirma que uma leitura pós-fundacional não é antifundacional nem nega a possibilidade de fundamento. Para Lopes (2014a), operar pela lente pós-fundacional é reconhecer que não há centros ou identidades fixas capazes de conduzir, em última instância, o jogo político, mas oportuniza a pluralidade justamente porque não há fechamento último.

Tal perspectiva questiona a politização como restrita a determinado espaço-tempo privilegiado. Nesse sentido, Lopes (2014a) pondera que, como o social não é fundamentado de uma vez por todas, é viável ter em conta que a política está dividida entre os que falam em nome dos outros e a performance de produzir novos sentidos em meio a antagonismos, deslocamentos e embates. Para a autora, a política se caracteriza pela tentativa de fundamentação e pela instabilização do que se tem por fundamentado.

A política não está, portanto, circunscrita aos dispositivos governamentais ou aos atos legislativos, ainda que tenham influência nas tentativas de regulação; ela é o exercício da decisão, o que oportuniza a subjetivação na política. Nessa perspectiva, baseada em Derrida, Lopes (2014a) argumenta que a decisão na política produz um consenso, uma instituição que só se sustenta como tentativa de denegação do caos. É essa instabilidade da política que caracteriza toda busca pela estabilização. Essa hiperpolitização, como já discutido, lega a todos o envolvimento contínuo, na medida em que, como política de significação, nunca chegamos à sua versão final, à sua verdade última. As instituições que criamos, segundo Lopes (2014a), são como lentes a partir das quais tentamos assegurar leituras do mundo.

A política de currículo pode, então, ser lida como todo processo de significação desdobrado na relação com o nome currículo. Assim, se não se constitui uma racionalidade última, a partir da qual os atos de poder seriam condicionados, a luta não pode ter fim. Essa

afirmativa dilata a visão de que um currículo político só pode ser se concebido via incertezas e ausência de fundamentos. O currículo político, nos termos pós-fundacionais a que Lopes convida, e com o qual concordo e do qual busco me apropriar, só pode estar compromissado com sua impossibilidade, assim como a democracia e a qualidade, o conhecimento e o sujeito, como temos visto ao longo desta discussão. Com o funcionamento dado às interpretações, ou melhor, às traduções, o currículo – assim como tudo o que é defendido por meio dele, a partir dele, para ele, nele – não é nada mais do que uma possibilidade de tradução, de intervenção na relação com aquilo que julgamos ser de seu trato.

Buscar reduto teórico nessa perspectiva de currículo não consiste em tarefa fácil, pois implica adentrar (já estando) um todo que sempre é desconhecido; terreno de certezas movediças, de convite à perda de uma paz teórica que somente um mundo organizado estruturalmente pode oferecer como horizonte. Não há momento de convite, mas o envolvimento consiste na aceitação de um caráter fronteiriço de conhecimento, de uma ontologia por vir.

Nesse sentido, ao pensar a formação de sujeitos coletivos, Lopes (2014b) chama a atenção para a ideia de projeto, de *télos*, como horizontes que visam gerar solidariedade entre diferenças dispersas no social. Questiona enfoques que defendem a necessidade de construção identitária fixa do coletivo como possibilidade de atuar em favor da mudança social com vistas a um futuro desejado. Dentre as principais problemáticas de tal assunção, está a expectativa de racionalização de regras ou meios de controle do que deve ser o centro de decisões mais acertado para o coletivo.

Lopes (2014b) empreende uma discussão com diferentes nomes do campo da teoria e da filosofia política que despontam na defesa de leituras subjetivas sobre o que vem a ser uma comunidade política, um sujeito coletivo. Baseada nos argumentos pós-fundacionais/estruturais mencionados nesse texto, a autora se volta à leitura de autores como Zizek, para quem a classe social é o ator histórico central. Segundo Lopes, para Zizek não há oposição entre a luta por demandas contingentes e a luta por temas de primeira importância social. Para o autor, em última instância, o sujeito perduraria situado pela estrutura econômica.

Em Negri, com sua noção de multidão, o sujeito coletivo é uma multiplicidade de singularidades em uma unidade representativa, mas ainda assim referendada em algo comum, o *télos*, que garantiria a unidade em prol de determinado horizonte. A diferença, nesse caso, é concebida como a ser suplantada por um projeto imanente em que se constitui a formação da própria multidão. Assim, a diferença caminha na direção de se fundir num todo coletivo.

O interesse de Lopes (2014b), ao focalizar as contribuições de ambos os autores, não está em destituí-los como pensadores contemporâneos, mas em chamar a atenção para o quanto sinalizam no que entende por resquícios de um essencialismo do que vem a ser o coletivo – lido como multidão ou como classe trabalhadora. Em oposição a essas visões que tendem a supor uma positividade capaz de integrar as diferenças – no caso de Negri – ou uma verdade fundamental da classe trabalhadora – como em Zizek –, Lopes recupera as discussões de Laclau sobre o processo de subjetivação política via negatividade.

Essa discussão, como já sinalizado, enfatiza o antagonismo como o dínamo para a articulação de demandas dispersas no todo social. Um nome que, uma vez interpretado como excluído de uma cadeia articulatória, é significado como ameaça, como motivação à oposição comum; propulsão à ficção de solidariedade que assegura, provisória e contingencialmente, a equivalência de tais diferenças sociais.

Pela teoria do discurso, a comunidade não tem uma identidade pré-constituída ou fundamentada em uma estrutura; é uma subjetivação precipitada pela decisão na política. Assim, o projeto de transformação social é também marcado pela instabilidade que caracteriza a busca por um "futuro melhor", a "qualidade da educação", "a democracia", como temos visto ao longo deste texto.

Nesse sentido, Lopes (2014b) pondera que dentre as principais contribuições que uma leitura pós-fundacional traz à reflexão no campo está o desafio de pensar a política fora do projeto de controle do futuro, sem o cálculo de um sujeito político orientado para um *télos*. Tal indicação da autora se volta, também, à visão de que toda tentativa de controle sobre a política, o conhecimento a ser produzido nessa prática para a formação de um sujeito, sobre o currículo, sobre a escola e os movimentos sociais diz respeito à busca pela contenção daquilo que é imprevisto, que não se pode conter.

Para a autora (LOPES, 2014b), a maior aposta política, portanto, deve ser feita no razoável e não no racional, pois a razoabilidade viabiliza a liberdade, entendida como ausência de determinações, como abertura à possibilidade de diferir e ser. Conviver com a alteridade, com a ambiguidade sem cerceá-la, aprender a lidar com a imprecisão e a vaguidão dos projetos com os quais nos envolvemos, segundo a autora, podem ser alternativas interessantes (para não repetir razoáveis) de se esquivar ao mito da certeza, que remete aos essencialismos na significação (LOPES, 2015b).

Talvez seja essa busca desesperada das tradições por organizar o mundo o que mais inquieta um pensamento comprometido com o caráter instável, negociado e razoável (ou com a instabilização) daquilo que é projetado, muitas vezes tradicionalmente ou

“institucionalmente”, como um pressuposto que tende a funcionar como propulsor de uma visão calmante e, em linhas gerais, organizada em termos de identificação e política.

A recorrência a termos inquietantes (LOPES, 2012a; 2012b; 2013; 2014a; 2014b; MACEDO, 2006; 2012; 2013), tais como incompletude, contingência, fragmentação, precariedade, articulação, instabilidade e caos, levam-nos à leitura combativa daquilo que se projeta como pretensão de paz na política. Uma paz sinonimizada como *télos*; uma paz pautada na estabilização de um mundo que é mais; uma complexidade que está para além da suposição do que é o sujeito (se [ainda] for...), o conhecimento, o contexto; do que é a sociedade e do que mobiliza tudo aquilo que não cabe, mas que se tenta enquadrar em formas díspares, digo eu, para entorpecer o mal-estar do caos que é ofensivo e aterrador, que sequer tocamos.

Esses termos, como bem chama a atenção Derrida (1991), nada mais são do que formas de inscrição, de envolvimento, de substituição, de busca por uma forma de acesso ao outro. Volto-me àqueles que argumento serem motivos de preocupação nesta tese, quais sejam o conhecimento, mas também o sujeito e o contexto. Esses termos, como tentativas de incursão em determinado contexto suposto como comum, como aspiração a falar para e em uma comunidade, são tão somente formas de tradução (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) das quais não se pode fugir. Sem assumir a tradução como viabilidade inviável ao texto da política, retomaríamos realismo e suposições de verdades essenciais.

Como venho discutindo até aqui, se opto pelo que julgo serem perspectivas pós-estruturais como uma atitude crítica às defesas realistas e essencialistas, deterministas e objetivistas de mundo, instala-se como problemática pensar tais termos, definidores do objeto desta investigação, como verdades não fundadas, como afirmações contextuais, voláteis como todo contexto é (DERRIDA, 1991), mas memoráveis por alguma razão que as faz serem retomadas aqui e na relação com o nome currículo, ao qual me remeto por também julgar fazer sentido.

Memoráveis, pois, apesar de pensá-las como desprovidas de significação essencial, motivam a pretensão de uma impossível retomada, mas assumida como ob/subjeto de pesquisa. Penso que essa motivação diz respeito à concepção de hegemonia de Ernesto Laclau (2011). Uma ideia de hegemonia que se pauta na fragilidade e na insegurança que marca toda tentativa de estancamento da verdade. Uma hegemonia que, sem coordenação histórica ou outro tipo de determinismo, possibilita uma afirmação histórica retroativa; sempre aditiva, sempre ficcional, sempre pautada em uma intervenção criativa, pois sempre distanciada daquilo que chama por objeto.

Os termos que majoro em primeiro plano aqui (conhecimento, mas também sujeito e contexto), assim como os argumentos que venho disseminando ao longo do texto, dizem respeito à busca pela localização da problemática e ao modo como teórico-estrategicamente pretendo me aproximar e falar sobre ele, defender uma tese. Os termos já vêm fazendo parte de nossa conversa há algum tempo aqui e, por isso, na próxima seção, me concentro em discuti-los em sua relação com o currículo.

# 3 **CURRÍCULO, CONHECIMENTO COMO CULTURA**

Depois de discutir a perspectiva com a qual leio o currículo e, nele, como penso o sujeito e o contexto, volto-me ao nome *conhecimento*, com foco na defesa de que a propalada centralidade no campo do currículo, talvez com certo exagero, quase o alce à condição de sinônimo curricular. Falar na/da centralidade do conhecimento no campo do currículo não é novidade, muito menos pensá-lo em termos de relações de poder; é discussão recorrente no campo, como já apresentado, desde os trabalhos críticos iniciais até os mais distintos considerados "pós".

Em recorrentes leituras do campo, como será tensionado mais detidamente na próxima seção, o conhecimento é algo que precisa ser protegido de determinadas leituras que o afligem, que o expõem ao risco de deixar de ser estrutura fundante ao currículo; que o defendem em razão de uma potência emancipadora, empoderadora (FREIRE, 2005), subversiva; tal como nas discussões de Apple, que se pauta em uma perspectiva de conhecimento capaz de legar emancipação aos sujeitos em determinado mundo; de Young (2009), em defesa de um "conhecimento poderoso"; ou da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008) e/ou crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 2012), com a leitura de "conhecimento socialmente acumulado", que precisa ser transmitido no processo de escolarização, para garantir determinada forma de estruturação da escolarização.

Para outros, como é o caso de Lopes (2008; 2013; 2015), Lopes e Macedo (2011; 2012) e Macedo (2012), o conhecimento é um nome cuja significação é prometida, mas nunca alcançada; é um nome em torno do qual buscamos hegemonizar perspectivas, leituras, mas não possui propriedade, ainda que queiramos afirmá-la.

Mas dizer isso não é o bastante, pois é possível, nos termos de Laclau (2011), pensar em articulações, em hegemonia do significante *conhecimento* no âmbito da política curricular, da política em que se constitui o próprio campo da teorização do currículo. Penso que, sem esforços maiores, é possível viabilizar uma conversa sobre currículo tendo em conta preocupações com o conhecimento. Por outro lado, caso a preocupação seja a crítica à proeminência do conhecimento em detrimento de outras afirmações, questão também discutida por Lopes e Macedo (2011), ele também se constitui como antagonismo ou, ao menos, como tema necessário à sustentação da crítica. Essa é uma suposta presença quase originária ao currículo. Tão suposta que mesmo trabalhos críticos à dita centralidade, ainda que não estejam tratando diretamente do tema conhecimento, ao discutir o campo do

currículo, reinserem-no como meio de argumentação, como encontramos em Lopes e Macedo (2011), Macedo (2012), Alves e Oliveira (2012) e Ferraço (2012).

Trata-se de hegemonizações que, pelas vias da teoria do discurso de Ernesto Laclau e pelo pensamento desconstrucionista de Jacques Derrida, penso ser possível questionar: conhecimento contra o quê/quem? Com essa indagação, baseado nos autores e autoras com que venho concordando ao longo do texto (DERRIDA, 1991; 2006; LACLAU, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2012), argumento sobre o caráter de negatividade com base no qual penso serem delineadas as afirmações na política, fora, portanto, de um registro de fundamentação por identidades positivas, com propriedade, estruturantes, consciências e/ou motivações orientadoras à decisão.

Para Lopes e Macedo (2011), o conhecimento e as próprias concepções de currículo mudam no pensamento curricular em função dos contextos sociais e das finalidades sociais projetadas. Apontam como uma sinalização da importância da discussão no âmbito do currículo, o quanto é recorrente, a despeito das diferentes perspectivas, o questionamento sobre os conhecimentos que importam ao currículo.

Interessa-me recuperar a ideia de uma perspectiva de substituição de estruturações do currículo e, consequentemente, da função estruturante do conhecimento para determinado sujeito operante/projetado em dado contexto. A meu ver, em diferentes momentos no campo curricular, é favorecida a centralidade do conhecimento como parte de uma aspiração ao controle, de afirmação de uma estrutura que caracteriza o pensamento e a política curricular.

Em dado momento, diferentes leituras curriculares se aglutinaram em torno de uma perspectiva de conhecimento cara à visão academicista, que se pauta no pressuposto do conhecimento científico como base para a construção de sujeitos para atuação em uma perspectiva de sociedade. As críticas a tais leituras levaram, em linhas gerais, a duas outras, crítico-reprodutivista e de Emancipação e Resistência, que, apesar das diferenças, preconizavam formas de conhecer capazes de conscientizar/formar sujeitos para uma leitura social crítica, ao reconhecimento de si na estrutura social de classes e, assim, mobilizá-los à transformação, ao envolvimento com propósitos contra-hegemônicos. Isso é a emancipação que uma estrutura curricular via conhecimento, por exemplo, tende a pôr como possibilidade.

Conhecimentos científicos, crítica à seleção do conhecimento imposto e reprodutivista, conhecimento emancipatório, mas ainda assim conhecimento. Não a esmo, mas para a dinamização de uma função curricular que instaria na formação, preparação, construção de um sujeito; para um mundo que possivelmente não conhece, mas que precisa conhecer, precisa enxergar, precisa criticar; para que seja sujeito/cidadão, tenha consciência,

saiba tomar atitudes, saiba produzir, possa subverter, produza seu próprio conhecimento, sinta, perspective o mundo. Definições, leituras, recorrências, sentidos; assunções no e para o currículo que marcam, mas constituem uma bruma quanto à definição última sobre o conhecimento, o que é o conhecimento para o currículo. Uma impossibilidade última de fixação, mas uma hegemonia da defesa de certo conhecimento para um sujeito em contexto.

Três termos que penso fazerem sentido nessa discussão: conhecimento, sujeito e contexto. Por esse motivo, me inspiro na posição de Macedo (2012), que assinala como constitutivas às discussões sobre conhecimento as experiências escolares e as identidades. No entanto, proponho a ampliação da ideia de experiência escolar, levando a conversa para além do escolar, com vistas a expandir as insondáveis formas de produção de sentidos que poderíamos atribuir ao nome educação. Não pretendo focalizar a experiência escolar de forma específica, mas penso na ideia de contexto como aquilo/aquele desconhecido e inalcançável espaço-tempo com potência para a produção de leituras/conhecimentos imprevisíveis.

Em concordância com a autora, me interessa tensionar a segurança conferida à relação pressuposta entre tais termos. Uma segurança que penso ser consolidada em uma leitura essencialista. Segurança que argumento poder ser pensada noutros termos, em um registro pós-estrutural, discursivo.

Para Lopes (2014) e Macedo (2012), tais argumentos se constituem em questões caras ao pensamento e às políticas de currículo. Para elas, tomando por pressuposto que atentar para a diferença é condição à discussão sobre educação, importa atingir os vínculos diretos entre currículo e ensino, tendo em mente que não só tal relação tende a ser lida como obrigatória no campo como sendo o motivo pelo qual o conhecimento é tomado como protagonista do currículo.

Concordo com Macedo (2012) ao defender a distensão entre currículo e ensino como forma de assumirmos uma perspectiva de emersão da diferença no currículo; para que possamos pensar o currículo fora de uma lógica de controle do sujeito e do contexto. Macedo (2012) não defende o fim do ensino como solução, mas que coloquemos o ensino sob suspeita. Isso significaria reeditar o ensino como parte dos esforços curriculares, mas não seu cerne.

Segundo Macedo (2012), como resultado de tais tensões no campo, as soluções tendem a ser pensadas em uma polarização entre o foco no conhecimento e o aluno. Entretanto, para a autora tais soluções interpretativas não deixam de favorecer meios de conceber a produção do conhecimento como dada a um sujeito, circunscrita a uma forma de ser sujeito, sujeito da aprendizagem.

O foco no conhecimento, como redução àquilo que deve ser ensinado na escola para determinado sujeito, é para Macedo (2012) uma acepção que reúne diferentes pensadores acadêmicos, diferentes produções teóricas e, portanto, políticas de currículo, políticas públicas. Tais perspectivas atravessariam o campo do currículo, marcando o quanto uma perspectiva de contexto privilegiado incidiria na projeção subjetiva e, então, na necessidade de que uma forma de conhecer fosse definida para o currículo: o mundo atual, o século XXI, o mundo produtivo, o trabalho, a vida cotidiana, a resolução dos problemas do dia a dia, o sistema capitalista são supostos contextos como estáveis o suficiente a ponto de que um sujeito também estabilizado para atuar nele possa conhecer para intervir nele.

Macedo (2012) argumenta que desde os estudos tradicionais a relação entre educação e a vida social e econômica é uma tendência na defesa do conhecimento. Essa perspectiva, para a autora, consiste em formas de controle: quando a educação e o ensino passam a ser concebidos como plasmados, teríamos um cenário em que a educação funcionaria como controle social, ao ser fixada como meio pelo qual são preparados sujeitos para atuação em um mundo tal.

Concordo com a autora em pensar que tais afirmações não são originais no campo do currículo. Macedo (2012) chama a atenção, ainda que tal crítica seja também uma tradição curricular, para o quanto perspectivas de controle são possíveis leituras em diferentes documentos oficiais curriculares. Estejam tais perspectivas repensadas em bases psicológicas ou sociológicas, ressoam em diferentes momentos da política curricular. Macedo destaca que argumentos do movimento crítico são também constituintes de leituras pautadas em formas de controle. Ainda que essas leituras contribuam com a ampliação do conhecimento como algo associado a um contexto social mais amplo, não deixam de, como meio de operação/sistematização, propor um projeto de ensino para a escolarização, com vistas à formação de um sujeito adequado a um mundo pensado como a ser transformado por intermédio de ações orientadas pela conscientização, pelo conhecimento (crítico).

Cabe afirmar, a esse respeito, que essa leitura curricular possui, nas palavras de Macedo (2012), muita circulação no campo das políticas curriculares. Como emblemático da afirmação de tal visão de mundo, a autora focaliza trabalhos como os de Young (1998; 2009), para quem haveria um “conhecimento poderoso” capaz de operar em favor de um projeto emancipatório, hábil em encetar a esperança pela emancipação via ensino, reiterando uma função social da escola, entendida como lugar para a aquisição de tais conhecimentos transformadores. Autores como Apple (1989; 2006) também fariam esse movimento ao

assinalar a difusão do conhecimento como meio pelo qual a educação poderia ser dinamizada em sua função emancipatória.

Para Macedo (2012), o conjunto de perspectivas reunidas em torno da ênfase ao conhecimento nas discussões curriculares, assumindo-o como propriedade a ser transmitida com vistas a determinada formação identitária/subjetiva, apoia a leitura de que a escola é um espaço de transmissão de conhecimentos. Concordo com a autora ao ler que essas abordagens de currículo, de escola e de sujeito orbitam em um projeto de domínio de um conhecimento socialmente acumulado e produzido de forma alheia ao sujeito, mas com potencialidade para fazê-lo sujeito trabalhador, crítico, consciente.

Apesar da potência dos estudos pós-estruturais no campo do currículo, a principal referência nos estudos curriculares, tal como assinalado por Macedo (2012), são os estudos de cunho crítico que, segundo a autora, mobilizam leituras que projetam o conhecimento como centro das preocupações curriculares. No entanto, Macedo argumenta que, no Brasil, é recorrente a elaboração de investigações em que são envolvidos aportes pós-estruturais e críticos que, mesmo visando criticar formas de estruturação do currículo, defendem o conhecimento como cerne das discussões no campo. Tal perspectiva marca uma problemática ao supor o pleito à centralidade do conhecimento em uma abordagem teórica que se opõe a estabilizações, fundamentações e centralidades.

Característicos dessa condição, os trabalhos de Moreira (2004; 2005; 2007; 2010) não só assumem o conhecimento como categoria relevante e central para o currículo como apontam a cultura (discussão cara aos argumentos pós-estruturais no campo) como motivo pelo qual o conhecimento tende a perder força no trato curricular. Para Moreira (2004), um problema que marcaria a produção curricular na atualidade seria o enfraquecimento da perspectiva do currículo como conhecimento frente ao avanço dos debates sobre a cultura. O autor defende, tal como Young (2009), a primazia da visão de currículo como seleção e distribuição de conhecimentos. Igualmente, Moreira (2010) pondera a função auxiliar, ou de exemplificação, da cultura, ao pensá-la como aquilo sobre o que as preocupações do conhecimento se debruçam. Tal perspectiva ressalta a visão estrutural que tenho focalizado, inclusive ao supor conhecimento e cultura como dimensões distintas, sendo o primeiro aquilo de propriedade de dado contexto social a ser apropriado para provocar determinado resultado social (justiça, igualdade) quando desenvolvido na escola (MOREIRA, 2010).

A sinonimização entre conteúdos disciplinares e conhecimentos também é projetada como uma marca dos argumentos em defesa da centralidade do conhecimento no currículo (CASTELLAR, 2005; EL-HANI; MORTIMER, 2007; OLIVEIRA, 2009; SOUZA;

CASTELLAR, 2016). Segundo Souza e Castellar (2016), para que o conhecimento escolar seja produzido é imprescindível que isso se dê com base na epistemologia da ciência de referência de uma disciplina escolar. Para os autores, em perspectiva aproximada à de Moreira (2004; 2010), a experiência cultural que marca a vida dos estudantes é da ordem do vivido e experienciado, mas somente quando crivado e pensado pela ciência é que o conhecimento escolar, que interage com a dimensão cultural vivida, assume sua condição crítica, justamente por ser capaz de constituir uma leitura correta ou mais ajustada da realidade.

Em abordagem semelhante à de Castellar (2005) e à de Souza e Castellar (2016), Oliveira (2009) argumenta sobre a centralidade do conhecimento (científico) como baliza da produção do conhecimento escolar, entendendo-o como devendo ser rigorosamente similar à organização conceitual da ciência. Chassot (2003), ao tratar da alfabetização científica na escola, define a importância de que os temas sociais e culturais sejam incorporados ao debate escolar e à pesquisa sobre o conhecimento escolar. O autor, buscando afastamento da visão de transposição do conhecimento científico para a escola, argumenta que tal visão não consegue lidar com a experiência cotidiana dos estudantes. A alfabetização científica, segundo ele, incidiria na construção de um conhecimento capaz de levar a leituras da natureza, a uma perspectiva crítica sobre a natureza. Com essa visão, o autor focaliza maior aproximação das experiências sociais e culturais dos alunos, de modo que possam se apropriar da ciência de modo adequado, corrigindo distorções das visões cotidianas e, portanto, respeitando o referencial da ciência na escola.

Macedo (2012), que atenta especificamente aos trabalhos de Moreira (2004; 2005; 2007; 2010), argumenta sobre a tendência de defender a lógica disciplinar como forma de organização e seleção dos conhecimentos, lidos como conteúdos críticos a serem ensinados. A centralidade do conhecimento seria assegurada por sua função formativa de subjetividades e atitudes. O conhecimento, o sujeito e o contexto em que deve se inserir (a sociedade) estariam predispostos nessa leitura curricular. Macedo (2012) afirma que independe de as leituras curriculares se associarem a determinada perspectiva ou mesclá-las. Chama a atenção para o quanto a tentativa de estabilização de um significado para o conhecimento, para a cultura, o sujeito e a sociedade vive um movimento de eufemização de tudo que não pode ser ponderado, daquilo que ainda não está dado. A cultura e o conhecimento, nesse caso, precisam ser subsumidos ao já conhecido, já existente. O mundo, nessa perspectiva, não pode sofrer com a contingência de novas significações, com a irrupção de alteridades, do imprevisto, daquilo que escapa à razão constituída ou mesmo ao racional. Por essa razão é que já há um conhecimento sobre o mundo para o sujeito.

Também em perspectiva afinada com a relação entre conhecimento e currículo, e com as discussões que encaminho aqui junto a Macedo (2012), Lopes (2014) afirma que essa relação tende a se confundir com a própria história do currículo. Para a autora, diferentemente de perspectivas como as de Moreira (2004; 2005; 2007; 2010), o tema do conhecimento não vive o risco de perder espaço na discussão curricular, não só por que as próprias produções críticas a esse risco não o permitem como pela própria recorrência da discussão nas políticas de currículo, voltadas à preocupação com a organização para fins de distribuição de conhecimentos/conteúdos voltados para o ensino.

Com base nos argumentos da autora, assim como nos aspectos levantados por Macedo (2012), dentre os motivos para a defesa da centralidade do conhecimento na atualidade estaria sua inserção nos debates sobre cultura, diferença e política que questionam o pressuposto universal e objetivo da epistemologia da ciência como fundamentação para a defesa do conhecimento (LOPES; MACEDO, 2012; LOPES, 2014). Além disso, e em concordância com os argumentos de Macedo (2012), haveria a perspectiva do conhecimento como propriedade a ser transmitida nas escolas, o que já retoma o aspecto anterior quando da estruturação do conhecimento no currículo a partir de um suposto dado universal da ciência.

Longe de perder espaço no debate teórico e nas propostas curriculares, o conhecimento estaria, segundo Lopes (2014), sendo operado diretamente, como nos argumentos levantados antes, inclusive por meio da defesa de competências a serem desenvolvidas em jovens e adolescentes. Segundo a autora, ao focalizar um contexto para a dinamização de competências, um saber-fazer previsto e assegurado aos aprendizes de tais competências, estas se apoiam em saberes disciplinares que instariam em dispositivos de organização curricular pautados na epistemologia dos campos de conhecimento.

Lopes e Macedo (2012) argumentam que, em defesa da manutenção da centralidade do conhecimento, diferentes autores se voltam a outros termos que passam a compor as preocupações curriculares na atualidade (contingência, cotidiano, diferença, identificação, discurso e texto) como abandono do potencial crítico do currículo. No entanto, as autoras pontuam que os estudos pós-estruturais não levam a exclusão do conhecimento ao temário curricular; põem em questão que não se trata sequer de abandonar possibilidades introduzidas pela ciência. Propõem que se inclua esse discurso como mais um dentre outros tantos possíveis outros, defendem a construção de um olhar em que o currículo é apreendido como produção cultural, sustentado em jogos de linguagem. Tal perspectiva reedita a própria relação entre currículo e conhecimento/ciência.

Elas destacam que uma hegemonia – como é a cultura científica moderna no campo do currículo – se apoia na busca pelo fechamento de outras formas de representação do mundo, atribuindo a esse outro excluído o caráter de absurdo ou insuficiente. Para Lopes e Macedo (2012), a cultura popular, o senso comum ou as artes expressariam esse outro a que se opõe a defesa do conhecimento no currículo. Essa leitura projeta o que não passa ou é sustentado como inclusão pelas vias da ciência como caricato, marginal, acessório.

Ao conceber o (im)próprio conhecimento como uma cultura, mais uma cultura, as autoras oportunizam uma leitura interessante. Para elas, em termos pós-estruturais/coloniais a cultura não pode ser lida como corpo de sentidos fechado, mas como uma produção contínua, marcada pelo conflito e pela irreconciliação consigo mesma. Com esses argumentos, Lopes e Macedo (2012) ponderam que, como cultura, o conhecimento não pode ser lido como algo a ser transmitido, mas como nome em relação ao qual negociamos a significação: uma leitura de conhecimento como produção cultural, como espaço tempo-fronteiriço de identificação, de subjetivação, de envolvimento.

Com base nesses argumentos, a cultura científica, como tudo o mais cultural que insta nas travessias curriculares, diz respeito a um movimento de desconstrução de verdades pretensamente acabadas/pressupostas. Isso possibilita a concepção de que, como significação por vir, marcada por tentativas e golpes com vistas ao fechamento das certezas caras à estabilização, o conhecimento é mais uma ficção de verdade curricular; ficção de fundamento a partir do qual supomos estar tratando da mesmidade e, assim, dialogando de modo transparente com o outro.

Para as autoras, o que importa em relação à condição do conhecimento no currículo não é resolver qual significado deve possuir ou se deve ceder ou não espaço para outra leitura de mundo, mas conceber que, como mais um nome por meio do qual a seara curricular se desdobra, o conhecimento é uma forma de negociação curricular, de produção de sentidos. Caminhar nesse sentido é, ainda, compreender que não se trata de criticar os sentidos da ciência que participam nos fluxos de significação do conhecimento, do currículo; é levar em consideração o problema da circunscrição cientificista de leituras de mundo.

Em um enfoque desconstrucionista, tal como proposto por Lopes e Macedo (2012), não se trata de pensar a segurança para esta ou aquela forma de restringir o que é de trato curricular, mas conceber que está em jogo um potencial generativo das próprias discordâncias e concordâncias quanto ao que quer que esteja/seja no/o currículo. Não fosse um movimento próprio à *différance* (DERRIDA, 1991a), que performa uma traição quanto a toda tentativa de

precisão do texto curricular, não seria motivo de preocupação a defesa a determinada visão de mundo que se julga prioritária.

Se uma verdade lida como se universal fosse, de fato, capaz de totalizar, nada restaria. Sequer restariam formas outras de pensar, de significar. É porque nada está decidido pela última vez que sempre há sentidos vazando ao movimento de contenção. Portanto, conceber que isto que é outro e que escapa ao controle é tema pós-estruturante do currículo; já coincide, a meu ver, com o convite de Lopes e Macedo (2012) a que pensemos o currículo como tendo sua propulsão ocorrendo para além de fronteiras definidas, de posições e conteúdos, de sujeitos e mundos predispostos.

Alinho-me a Lopes (2014) na ponderação sobre a impossibilidade de que um universal, seja ele o que for, possa dar conta de responder a anseios particulares, locais, contextuais. Principalmente se tomarmos o contexto como inacessível de um ponto de vista objetivo, como pensar, de modo generalizado, soluções para problemáticas às quais sequer podemos atentar, acessar, tratar.

É com essa perspectiva que penso a necessidade de que não nos detenhamos na discussão sobre se o conhecimento fica ou chega para o lado na disputa pela centralidade curricular. Julgo mais importante pensar que, nos termos de uma leitura pós-estrutural, por não termos centro fixos, o conhecimento possa ser, ele mesmo, tomado como meio pelo qual podemos disputar verdades contextuais sobre o mundo, em um investimento radical (LOPES, 2015b). Verdades negociadas nos espaços-tempos de fronteira cultural com os quais nos identificamos e performamos o currículo como cultura. Isso é dizer que o problema está em perceber o conhecimento como corpo de verdades fundamentais, quando a atenção para sua incerteza como nome a ser significado potencializa o debate em termos plurais de uma democracia radical/por vir.

Os argumentos que venho introduzindo como forma de acenar a leituras possíveis sobre como o conhecimento (também) tem sido pensado no campo curricular buscam ampliar oportunidades interpretativas no tema. Pontuo que a ideia de centralidade do conhecimento no currículo constitui certa gravidade da temática no debate curricular, uma forma de atração que pode ser tomada com base nas tradições do campo, mas inclusive as respostas às tradições, às críticas e aos pós-críticos.

Ponho em suspensão, pelos argumentos desconstrucionistas que motivam tal argumentação, a impossibilidade de tentar estabilizar isso que sequer possui um nome último, que sequer é ou tem uma propriedade para se arrogar. O conhecimento, como aquilo que

sequer conseguimos firmar, ainda que queiramos continuamente, é parasitado e parasitário/iterante pelas significações contínuas.

O conhecimento, ao mesmo tempo que é afirmado como lançado às bordas do que seriam os limites do pensamento curricular, da teoria, da política curricular, também é um nome sem significado. Parece ser encontrado, como um fantasma, como espectro (DERRIDA, 1994), no edifício curricular em toda parte, no que poderíamos dizer que são seus alicerces, os portões, porões, a cobertura e cada viga, coluna. Para Siscar (2013), conhecer é traduzir, pois é sempre uma referência adulterada, um movimento de apropriação e traição ao que se julga respeitar. Há, nessa leitura, formas de conhecer, argumentos em torno do conhecimento, este ou aquele, em defesa e em favor/contra aquela/minha identidade própria/de uma identidade que digo que existe e quero atacar/proteger/localizar/orientar/coordenar.

O conhecimento, como tentativa de estruturação, é um nome disputado, tramado, articulado nas mais distintas cadeias articulatórias e possibilidades interpretativas. Não à toa, não fosse a impossibilidade métrica, considerá-lo-ia nome à altura do currículo, dada a sinonimização a que, no campo, é reiterado. Enfatizamos frente àquilo que encontramos nos contextos, na relação com aquilo desafiador/outro que precisamos tentar controlar, como podemos, com o que temos.

Com essa interpretação, penso fazer sentido delinear uma abordagem pós-fundamental, pós-estrutural sobre o conhecimento, lido aqui como estrutura diferente, como tentativa de projeção arquitetural do currículo, que, por ser vazada e dinâmica, nunca pode dar conta de uma vontade de controle sobre essa arquitetura.

Com esses argumentos, atento a essa vontade de controle do que é o conhecimento, do currículo como conhecimento, como movimento de denegação, de busca por estancar o diferimento que o dinamiza. Uma busca que marca o pensamento curricular em um ímpeto por fechamento, mas que nesse rumo encontra a traição de si. Um currículo que para se fechar precisaria controlar tudo aquilo desconhecido que pensa ser seu legado, responsabilidade, circunscrição de uma propriedade e função. É desconhecido; não se mostra, portanto.

Jamais poderia ou ousaria dar conta de encetar a continência de tal significado, inclusive porque seria tarefa vã, nos termos com os quais opero aqui. Por esse motivo, quero identificar, na pobreza que caracteriza toda tentativa de rastreamento do significado original, a busca pelo controle do sujeito como um caminho possível à leitura da odisseia do conhecimento no pensamento/política curricular. Reconheço, com os referenciais com os quais venho trabalhando aqui, que meus recortes e alternativas, como esta mencionada logo antes, como uma via possível dentre tantas outras.

Com essa perspectiva, na próxima seção destaco momentos do pensamento curricular, buscando chamar a atenção para como o conhecimento tende a ser projetado como resposta ao que se interpreta como questionamento ao currículo. Focalizo o conhecimento como meio pelo qual se tende a canalizar os conflitos no currículo, denunciando ou reiterando-o, para a suposta consecução de uma solução à alteridade. Como no argumento derridiano quanto ao "duplo sim", penso as afirmações sobre o conhecimento, o retorno ou reenvio a esse nome como busca por arrazoamento do e ao currículo, como articulação de sentidos com vistas à construção de respostas ao desafio.

# 4 **CURRÍCULO/CONHECIMENTO**

Começar uma conversa sobre currículo afirmando a impossibilidade de sua definição é "quase" um clichê, haja vista a recorrência de tal asserção em trabalhos com diferentes perspectivas ou preocupações (LIBÂNEO; ALVES, 2012; LOPES; MACEDO, 2011; PINAR et al., 2008). Não fosse a importância de tal afirmação, o "quase" não seria necessário. O processo de nomeação, da busca pelo controle do que é currículo, imprime à referida afirmação sua centralidade quando de uma discussão sobre e no currículo, quando se decide nesse campo discursivo.

O currículo, como nome, assim como tudo que é motivo de negociação nesta tese, está exposto à contingência das significações constituídas em distintos espaços de poder, em um vir-a-ser identidade, como verdade, como estancamento último. Essa condição possibilita diálogo e interlocução; mas também implica decisão, como forma de estar e de dialogar nesse mesmo campo, de se identificar no currículo.

Como forma de coordenação dessa discussão, lanço mão principalmente de trabalhos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo e de William Pinar, bem como busco dialogar com diferentes pensadores do campo, tendo em vista me unir às conversações em defesa de uma leitura curricular sustentada em aportes pós-estruturais. Nesse sentido, viso contribuir para o movimento de instabilização dos enfoques fundacionais/estruturais hegemônicos no campo do currículo em termos de produção teórica e, intrinsecamente relacionado a ela (senão uma forma de lê-la), da produção de políticas de currículo, como pondera Lopes (2015b).

A opção por uma abordagem pós-estrutural, no modo como a penso nesta tese, não consiste em assumir o currículo como desprovido de afirmações, mas como campo/nome por cuja significação travamos conflitos. O currículo não fica sem sentido, não perde significações. Ao contrário, vive ou é um processo contínuo de constituição, atribuição, tentativa de recuperação de sentidos. É um nome disputado por distintas leituras, é uma cadeia de equivalência (LACLAU, 2011) articulada por muitas diferenças que, na relação com algo que as nega, se veem solidarizadas "em currículo", nesse nome.

Tal solidariedade não é dada por uma pedra fundamental a que possamos recorrer a fim de distinguir o que vem a ser o tema ou objeto caro, ou mesmo desprezível, ao trato curricular. É a afirmação de que a eventual pedra não existe, são muitas e diferentes ou só há pedras que sustentam o edifício currículo.

A esses argumentos acrescento a impossibilidade de dar conta de uma interpretação ampla o suficiente para um desenho preciso do que é o campo curricular, justamente por pensar que a amplitude suficiente não existe como propriedade, como verdade, pois o currículo é um por vir significação. A única forma de encetá-lo em sua totalidade seria poder contê-lo em sua significação última, o que, por não considerar possível, impõe a mim a condição de ler meu fazer como limitado, como uma versão do que, na particularidade em que se jacta este texto, penso ser o currículo, me interessa na relação com a teoria curricular.

Por esse motivo, destaco como possibilidade de leitura uma abordagem ao pensamento curricular passando por marcadores que julgo mais anuançados, no que diz respeito a movimentos considerados (mais) distintivos na teorização no campo. Nessa leitura, encaminho uma costura com distintas correntes/momentos visando chamar a atenção para as possíveis conjecturas estruturantes do pensamento curricular, o que incide em concepções estruturais de conhecimento para um sujeito e sociedade estruturados. Minha perspectiva é enfatizar que mesmo os movimentos mais interessados em uma visão de emancipação ou transformação de dado *status*, que se pautam nos mais distintos e plausíveis critérios, estão, por serem limitações interpretativas de mundo, fadados a produzir violências e exclusões para com aquilo/aquele outro que está expulso da narrativa, da estrutura, da motivação para o "bem", que não cabe, porque ainda não é conhecido para ser defendido ou apoiado em seu pleito.

Destaco não conceber tais correntes como hermetizadas em torno de princípios unívocos, mas como comunicantes, produtoras de sentidos em todo o campo curricular. Daí a importância de sua releitura, não só por uma mera afirmação da localização desse trabalho no campo, mas como forma de atentar para o quanto determinadas atitudes no pensamento curricular tendem a operar em favor de leituras excludentes, ainda que defendendo formas de inclusão a partir de dada perspectiva de mundo.

Isso não é defender que há uma consciência racional e/ou transcendental no pensamento curricular, mas que, por vezes, esse é o motivo da defesa do currículo, da intervenção, do fazer curricular. A busca por uma racionalização estrutural, condicionante e explicativa de um todo particular que, como a própria ideia de corrente teórica já incita, hegemonizou/hegemoniza sentidos de currículo, constitui-se, no mínimo, como questionamentos a serem respondidos no próprio campo.

Por não serem questionamentos, marcas ou afirmações importados monoliticamente de um espaço-tempo da teoria curricular a outro, mas sim traduzidos em apropriações em diferentes contextos, é que cabe uma releitura de tais marcadores. O que faço a seguir de

forma alguma é a contenção de potencialidades explicativas ou analíticas sobre o dinamismo produtivo do pensamento curricular. Minha pretensão é focalizar um corte de leitura, já explicitado, ainda que ao fazê-lo o detone no âmbito das reflexões sobre currículo, produzindo sentidos que, em dada ocasião, podem vir a serem interpretados como novos questionamentos a serem respondidos. Essa é a forma como penso um movimento pós-estrutural no pensamento curricular, pois, ao mesmo tempo que não é possível defender aquilo todo outro que conjecturo como bordejando o pensamento, soa potente questionar o pensamento curricular em suas expectativas de fixação de horizontes, por meio de um conhecimento capaz de conduzir à formação de sujeitos e futuros sociais desde já ajustados.

## 4.1 **Teoria curricular, teoria do controle**

Falar “de forma geral” sobre a teoria curricular não ajuda a compreender quais seriam as defesas e finalidades de cada momento, do modo como o conhecimento é projetado ao cerne do pensamento curricular. Igualmente, não considero proveitoso conceber tais correntes como meras possuidoras das definições generalistas, pois no âmbito de qualquer dos momentos da teoria curricular sempre há fraturas, releituras e críticas internas, sendo justamente a existência delas a garantia de continuidade dos estudos e, principalmente, a oportunidade à emersão de novas visões.

De todo um conjunto de variações quanto às leituras curriculares, uma preocupação considero recorrente na referência ao currículo: a ideia de que um corpo de aspectos deve ser ajustado, previamente ou não, para a condução de ocasiões de construção de conhecimentos, experiências, de formação de opiniões com vistas a que se realize o processo educacional em dado contexto. Há a perspectiva de que uma razão deve sustentar esse processo, de modo a garantir determinado horizonte subjetivo, um suposto futuro. Tais questões, como destacam Lopes e Macedo (2011), marcam o campo em definições e lutas pela leitura mais “acertada” do que é ou precisa ser o currículo. Esses conflitos se sustentam na crítica entre as diferentes correntes, ancorando-se em alguma perspectiva de mundo ou mesmo em uma abordagem distinta no âmbito de dada perspectiva.

A crítica a que toda corrente teórica se propõe e está exposta, mesmo aquelas lidas como tradicionais, sustenta não só o campo do currículo. É um movimento inerente à própria constituição política de todo campo de conhecimento. O que me interessa, portanto, é chamar

a atenção para o quanto a atitude de crítica tende à defesa de rupturas com aquilo que é considerado dissonante em determinado mundo, aquilo que é considerado criticável. Nesse movimento, há uma tendência à proposição de substituições de leituras de mundo e de sujeito por outras, certamente lidas como mais adequadas, democráticas e/ou emancipatórias, produtivas ou eficientes. Ao mencionar o termo "crítica", não me refiro diretamente a um movimento/corrente teórico em especial, mas à atitude crítica cara à tradição kantiana, qual seja o processo por meio do qual a razão empreende o conhecimento de si e que supõe que determinado avanço/desenvolvimento de seu potencial reflexivo leva à destituição daquilo que é visto como não mais fundamental. Refiro-me a uma visão de crítica que se baseia no produzido pela humanidade, chamando a atenção para os limites e que pensa as condições de validade e propõe avanços (ABBAGNANO, 2007), sem, contudo, deixar o registro da razão ou pensar sua busca ou fundamento como passível de ser criticado, dentre tantas outras leituras possíveis.

Não fossem a precariedade e a efemeridade das certezas, das articulações e das leituras de mundo, jamais teria sido possível a elaboração de outras, pois teríamos vivido a plenitude de uma leitura de mundo capaz de saturar toda a linguagem. Seria uma leitura hábil em assegurar a atenção de todos os olhares, nada poderia ter escapado a ela. É porque nunca ocorreu tal feito que não cessam as rupturas nos mais organizados movimentos, não cessam as traições inconscientes que propulsionam o texto curricular (LOPES; MACEDO, 2011), o mundo como texto (DERRIDA, 2001).

Um anteparo importante é a concepção de que diferentes matizes das distintas leituras curriculares poderiam ser encontrados disseminados nas demais. Essa afirmação é possível porque a oposição se constitui como crítica, o que já assegura uma suposta presença do criticado na cena da resposta. Igualmente, como em diferentes momentos do pensamento curricular, na construção de uma oposição, são revolvidos e reinterpretados argumentos de diferentes leituras para a elaboração de uma resposta que, na contemporaneidade do que se tem por questionamento, possa dar conta de aplacar a sensação de antagonismo, conter aquilo que é lido como ameaça ou questionamento.

Qualquer interpretação da teoria curricular se sustenta em argumentos que sempre são críticos, porque defendem posições a partir de outras consideradas limitantes. Da mesma forma, seria possível afirmar que, se as tradições são maneiras de constituir verdades, de produzir heranças (ABBAGNANO, 2007), afirmações a que se faz menção (para recordar, reiterar ou criticar), todas as leituras curriculares poderiam ser lidas dessa forma; seriam todas tradicionais no sentido de serem tentativas de constituir tradições. Essas heranças são

pensadas por Derrida (1994) como toda tentativa de reaver uma história reprimida. Mas elas sempre são, também, um trabalho de repressão, de apropriação do que define por história, seu veio interpretativo, fundamento e/ou encadeamento. O que seria amplamente a história, uma história de fato e verdade, não existe ou não pode ser retomada, pois, como pontua o filósofo, a presença de um original, portanto, só constaria como promessa.

Não haveria, pelas vias interpretativas que Derrida (1994; 2001) oferece, interesse em supor um revolvimento daquilo dado como história do currículo por intermédio de leituras metafísicas, carregadas de um eventual dado transcendental. Interessa aqui, como justificativa de determinado revolvimento de momentos do que se pode chamar por pensamento ou história do currículo, a ideia de espectro (DERRIDA, 1994), cujo delineamento visa romper com aportes metafísicos, questionando determinada contemporaneidade a si do presente, determinada possibilidade de encetar um momento em sua plena contemporaneidade. O espectro, ou o efeito de espectralidade, daria conta de frustrar a oposição entre momentos, entre a presença efetiva e sua alteridade, sua oposição. O espectro abalaria o que Derrida (1994) chama por obsessão pela caracterização e controle da história. O efeito do espectro seria operar como uma frequência de dada visibilidade, que não é visível, pois uma visibilidade não o pode ser, está para além do ente. O espectro é conjecturado por Derrida como aquilo que é imaginado na relação com algo, com o que se crê como projeção. Essa contribuição assinala a possibilidade de que a história, a teoria curricular, o conhecimento, o sujeito, que se quer contar (sobre) sempre é a história de algo, uma suposição firmada em traços e rastros daquilo que se visa acessar, mas nunca a integralidade da história. Trata-se de um movimento que sempre se passa como em uma afirmação contextual que não se pode reaver.

A concepção de “contexto”, apropriada de Laclau e Derrida, possibilita assumir que toda afirmação possui sua validade restrita a ele, é precária, pois fora dele já é outra. A retomada desta perspectiva favorece pensar que o mesmo movimento de compreender as diferentes leituras curriculares como válidas, na ocasião e frente aquilo com que se constituíram, também limita sua validade ao contexto. A partir disso, por considerar o contexto como aquele espaço-tempo a que nunca se retorna (DERRIDA, 1991a; 1991b), mas sempre se busca retomar (já) criando outros, não resta a qualquer afirmação (habilidade, valência ou blindagem) um poder de imunidade transcendental, pois, para além de um contexto originário e inalcançável, todas as verdades/asserções estão expostas à alteridade tradutora (DERRIDA, 2006a; 2006b) de novos contextos, em novos contextos.

O espectro de um pensamento curricular, ao frustrar a oposição entre momentos (DERRIDA, 1994), possibilita pensar a (recorrente) afirmação contextual do conhecimento como busca pela fixação de uma promessa de controle do outro. Imbuída no que é dado por crítica, determinada visão focaliza novas formas de conter aquilo incontrolável ao currículo. Nesse movimento, dinâmicas de nomeação de "correntes" ou "tendências" curriculares são hegemonizadas como afastamento, como inovação, como melhoramento. Mas, nesse movimento de distinção, a reiteração do que se visa diferir já é parte do pleito. É com essa noção de espectralização do conhecimento no pensamento curricular que procuro ler momentos de afirmação do currículo.

Segundo Lopes e Macedo (2011), embora já existisse a preocupação teórica com a educação e sua organização, desde o início do século XX a busca pela definição do que é currículo é latente. Tais buscas incidem em muitas perspectivas que circulam nos cotidianos escolares, seja na afirmação do rol de conteúdos a serem ensinados, normalmente via organização disciplinar, na suposição de que todo o fazer escolar depende de um planejamento preciso a ser encaminhado por professores e alunos ao longo do período letivo, mas também tende a ser pensado como a própria experiência escolar.

Pautado em Lopes e Macedo (2011), considero interessante chamar a atenção para que o surgimento do termo currículo possivelmente tenha ocorrido de modo mais enfático ao que se aproxima do que temos por campo de conhecimento hoje na Universidade de Glasgow, na Escócia, em 1633. O currículo, à época, já consistia na definição de formas estruturantes e globais de ensino a todos os estudantes. Segundo as autoras, tal acontecimento assinala uma associação possível entre currículo e formas de controle, organização, sequenciação e definição de seus fins no âmbito da aprendizagem. Nesse sentido, o currículo já era pensado de forma interessante por muitas correntes teóricas do campo na atualidade, sendo frequentemente ainda uma perspectiva muito usual sobre o termo.

Como forma de organização da empreitada educacional, o currículo se organiza como preocupação social no início do século XX, uma forma de condução precisa do que deveria ser ensinado a todos os alunos nas escolas. O cenário à época era marcado pela marcha da industrialização norte-americana, constituindo a necessidade de pensar meios de padronização do que se entendia como educação necessária à população. Segundo Lopes e Macedo (2011), muitas mudanças no âmbito teórico educacional ocorridas nos Estados Unidos foram refratadas no Brasil pelo movimento da Escola Nova. Esse momento, segundo as autoras (LOPES; MACEDO, 2011) marca o início dos estudos curriculares como campo de

conhecimento, como movimento organizado, como destaca Moreira (2003), ainda que envolvido em uma discussão sobre a internacionalização.

Tal movimento se funda em torno da defesa de uma escola pensada como necessária, mas igualmente suposta como inexistente, visando à resolução dos problemas sociais e à inclusão social, no momento significada como preparar sujeitos para participar da produção fabril. Assim, a organização curricular do conhecimento implicava tornar útil o que se ensinava nas escolas; precisava arrazoar a experiência educacional para que pudesse suportar uma formação considerada fundamental para os sujeitos, de forma que pudessem se inserir em um mundo de mudanças econômicas vigorosas. Questionar qual seria o critério de atribuição de utilidade à educação, qual a finalidade social do ensino e quais as experiências adequadas já se organizava como leituras que, argumento, viria a influenciar a circunscrição teórica do campo curricular. Mais do que isso, como questionamento do currículo, constituiria meios de críticas ao próprio currículo: vai cimentar as tensões e o diálogo entre distintas perspectivas curriculares em diferentes momentos.

Segundo Lopes e Macedo (2011), tais questionamentos vão sustentar o surgimento de diferentes movimentos curriculares. Esses movimentos mantêm como traço a busca por uma abordagem marcadamente racionalista, como também destacam Moreira e Silva (1994), cujo foco está na definição de uma propriedade a ser transferida pelo currículo na formação de sujeitos, por meio da precisão do tempo, metodologias, conteúdos, pela centralização do fazer curricular nos cotidianos escolares. Com isso, a perspectiva que delineia essa aproximação inicial estaria na definição do que deve ser apreendido em dado momento para a atuação em dado contexto suposto como carente de tal sujeito.

Para Lopes e Macedo (2011), duas teorizações deram vulto ao surgimento dos estudos tradicionais: a psicologia, marcadamente a comportamentalista, e as formulações tayloristas sobre a administração científica. Nesse cenário, foi projetada a importância de estudos capazes de nortear, de modo eficiente, a produtividade (MOREIRA; SILVA, 1994; MOREIRA, 2003). A combinação de tais teorizações, ainda que nem sempre harmônicas entre si, favoreceu a organização de uma perspectiva de controle dos recursos e das pessoas na produção. Segundo Chiavenato (2011), a relação da psicologia comportamental, com foco no sujeito via psique, com a administração científica de Taylor foi caracterizada pela eliminação do desperdício de esforço humano em atos inúteis; pela racionalização na escolha de operários, visando os mais rentáveis para a produção; pela minimização de ocasiões de redução ou excesso de trabalho, mediante a padronização das atitudes especializadas, assim como normatizou a realização das atividades e formas de premiação por desempenho.

A incorporação dessa visão ao currículo consistia, portanto, em meio de inclusão social de indivíduos. Essa ideia de inclusão significava preparação para um exercício político e produtivo, por uma educação gerida para este fim, para construir esse cidadão conhecedor do necessário para a atuação produtiva. Com os referidos traços, é consolidado o eficientismo educacional: marcadamente baseado no conhecimento cientificista, funcionalmente pensado nos termos da administração escolar e com foco na eficácia e economia (LOPES; MACEDO, 2011; PINAR, 2008).

Os trabalhos de Franklin Bobbitt, segundo Lopes e Macedo (2011), são considerados como a corporificação de um dos sensos eficientistas no currículo. Para aquele autor, o currículo, como curso de vida consiste num conjunto de "coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem feitas, que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser" (BOBBITT, 2004, p.74). Ainda que, como destaca Pinar (2008), Bobbitt não tenha discutido diretamente uma perspectiva de conhecimento, marca sua teorização pela aproximação à administração científica, pela defesa de que um conhecimento da ciência fosse orientador da produção de sujeitos para uma atuação produtiva cujo cerne estaria na ideia de uma cidadania adulta. Com isso, tanto o conhecimento como o contexto no qual o sujeito deve se inserir são considerados dados passíveis de cálculo.

O conhecimento é apreendido como propriedade a ser desenvolvida e/ou adquirida pela criança, como conhecimentos pautados na experiência da vida adulta, para que a criança, o sujeito ao/do currículo apre(e)ndesse um mundo lido como alheio, pertencente a um horizonte vindouro (BOBBITT, 2004). O autor defendeu a necessidade de que a escola criasse mecanismos para que tal preparação ocorresse de modo funcional, fazendo uma conexão direta, por meio do conhecimento objetivo da ciência, das técnicas, entre os alunos e a sociedade, lida como produção, como atividade econômica.

Segundo Kliebard (1986), uma métrica de funcionamento produtivo, com padronização e controle dos movimentos, e a exclusão daquilo que se constituía como desnecessário ao aumento da produtividade foram aspectos introduzidos no que se passou a considerar como organização curricular, como meio de formação para a produção. A esse respeito, Jackson (1992) destaca que, em Bobbitt, a concepção de que crianças deveriam ser formadas para serem adultos produtivos era algo tão acertado que defendia não só a intervenção de professores e especialistas em áreas do conhecimento na condução desse processo como também que profissionais de diferentes áreas produtivas tivessem maior influência na experiência escolar, de modo a inspirar e nortear os estudantes.

Ao especialista curricular caberia a construção de uma proposta que envolvesse, com base em grandes áreas de conhecimento científico, comportamentos os mais distintos, desde os mais simples aos mais complexos. A adaptação e/ou modificações quanto ao conhecimento eram legadas a tais profissionais que, uma vez reunidos em fóruns específicos, deliberariam sobre a produção curricular, definindo perfis de indivíduos a ocuparem determinada posição no mundo produtivo (KLIEBARD, 2011). Segundo Lopes e Macedo (2011), a atribuição desses pressupostos à educação é um marco no campo do currículo, com influência ao longo de toda a primeira metade do século XX, mantendo-se ainda na atualidade como referencial de diferentes trabalhos no campo.

Para as autoras, nesse movimento ganha centralidade a formulação de tarefas e métodos focada em objetivos precisos, além de avaliação como forma de controle (LOPES; MACEDO, 2011). Tais elementos, considerados centrais, poderiam ser agrupados em diferentes disciplinas que já compunham a organização curricular, como tecnologias de organização do conhecimento a ser ensinado.

Dentre as principais respostas à leitura objetivista de Bobbitt estão as abordagens curriculares progressivistas, em muito associadas ao nome de John Dewey. O fato de Dewey ser tomado como principal mentor intelectual do movimento progressivista é caracterizado pela apropriação de muitos de seus argumentos teóricos como balizas às próprias defesas desse movimento, constituída de muitas derivações focais (PINAR, 2008). Segundo Lopes e Macedo (2011), por meio de conceitos centrais, como “inteligência social” e “mudança”, Dewey defende que a finalidade social da escola deve ser a compreensão dos interesses das crianças pela experiência escolar. Para o autor, haveria uma lacuna entre a escola e as demandas dos estudantes, o que já posiciona a crítica ao eficientismo de Bobbitt, facilmente associado à negligência aos pleitos das crianças em razão de uma formação para a vida adulta/produtiva.

O progressivismo de Dewey, segundo Lopes e Macedo (2011), se constitui em uma teoria curricular singular, haja vista a inovação que introduziu em seu tempo ao defender a escolarização, entendida em sua relação com o conhecimento, como processo contínuo, extensivo às experiências dos estudantes, e não como meio de preparação para a vida adulta. Para Dewey (1959), o conhecimento precisaria estar envolvido com a experiência, de maneira a ser apropriado gradualmente e em função dos desafios com os quais lidariam as crianças. Para o autor, o conhecimento só serviria à formação dos sujeitos se vinculado e significado a partir do que é vivido. Nesse sentido, ele pontua que a necessidade de tal vinculação diz

respeito à necessidade de que os fenômenos cotidianos sejam refletidos e reconstruídos pelo conhecimento, este pensado como devendo ser, então, aplicado na solução de problemas.

O autor afirma que o conhecimento não pode ser pensado como contemplação de um espectador descompromissado (DEWEY, 1959); implica, sim, uma forma de controle a partir da relação teoria-prática, com vistas a formar e empoderar sujeitos para lidar com diferentes situações em distintos contextos e a projetar futuros com propósito. O conhecimento socialmente acumulado é tomado como corpo de conhecimentos acumulados pela sociedade, cabendo ao sujeito a construção de um significado voltado à expansão e ao melhoramento da experiência pessoal e social. Não estaria no estudante a busca pela inovação nas formas de ler o mundo, mas a releitura do mundo experienciado pelo conhecimento científico ministrado nas escolas. Nesse sentido, Dewey destaca a importância da integração dos conhecimentos constituídos em instâncias superiores à escola, para que nela sejam construídas oportunidades para a reconstrução da experiência.

Na construção de sua teoria, Dewey propõe, por uma leitura baseada em um pragmatismo na relação entre o conhecimento e o currículo (BIESTA, 2014), a resolução de problemas sociais como devendo ser o cerne do currículo: o conhecimento, para formar ou constituir o sujeito, deveria favorecer a compreensão e a resolução de problemas da vida. Isso implica que a escola se organize de modo que a criança seja exposta a situações capazes de conduzi-la a ações voltadas à socialização, à cooperação, a atitudes democráticas (BIESTA, 2014; LOPES; MACEDO, 2011; PINAR, 2008). As atividades seriam desenvolvidas em torno de problemas e, assim, segundo Lopes e Macedo (2011), no mesmo processo adquiririam habilidades e aprimorariam sua criatividade.

Para Dewey, segundo Lopes e Macedo (2011) e Biesta (2014), o conhecimento seria propulsor do currículo e se organizaria em torno do ensino da língua, das ciências naturais e de ocupações sociais, tendo seus conteúdos entrelaçados a temas como cidadania, problemas de saúde e comunicação. Segundo Biesta (2014), o cerne do conhecimento no pensamento de Dewey estaria nas transações, no diálogo cotidiano da experiência das crianças com os conteúdos propostos no currículo. Lopes e Macedo (2011) pontuam que, em sua teorização, o autor destaca os conteúdos como auxiliares aos alunos nos processos de resolução de problemas, atribuindo à sua realização o foco do currículo: a formação de sujeitos capazes de melhorar a sociedade.

Dessa maneira, ainda que, como destacam Lopes e Macedo (2011), o conhecimento seja mantido como pressuposto da ciência, das disciplinas acadêmicas, Dewey defende a perspectiva de uma ancoragem de tais conhecimentos na vida, na experiência dos indivíduos

como meio de combate à desigualdade. As experiências produzidas nas escolas, os conhecimentos definidos para a escolarização com base em sua interação com os alunos seriam princípios de organização curricular, opondo-se, assim, a um encadeamento de procedimentos voltados a uma suposta vida adulta, produtiva, como ponderado por Bobbitt.

A preocupação do pensador norte-americano com a valorização das experiências dos alunos possui tal destaque em sua obra que dentre suas defesas está a necessidade de que os conhecimentos das diferentes ciências e as experiências escolares dialoguem com os conhecimentos e as experiências da vida social como um todo, como nas relações familiares. Nesse sentido, para o autor, importa que tais experiências vividas fora da escola pelos alunos sejam pensadas na escola, tendo em vista seu caráter emergente e prático, para que então se possa conduzir experiências mais abstratas (LOPES; MACEDO, 2011).

Lopes e Macedo (2011) enfatizam que, embora o pensamento de Dewey seja um ícone do progressivismo, não é possível afirmar que o movimento progressivista seja homogêneo no que toca às suas perspectivas de organização. Segundo as autoras, o progressivismo é partilhado por leituras que defendem desde uma integração entre a experiência da criança e a vida social mais ampla até aquelas cujo foco se restringe à criança. Destacam ainda como exemplo da multiplicidade de enfoques progressivistas as releituras feitas no Brasil em torno do movimento da Escola Nova, como também destaca Moreira (2003).

Dentre as leituras do progressivismo, destacam-se os trabalhos de William Kilpatrick (1978), que denominou método uma perspectiva mais sistemática de projetos propostos por Dewey. Em sua obra, pautada em uma busca por uma sistemática curricular, o autor focalizava o mundo da experiência com aportes da teorização de "estímulo-resposta" da psicologia para pensar a produção de conhecimento com base na vida social dos alunos. O conhecimento é pensado como um dado a ser tratado metodologicamente para que ganhe finalidade com sujeitos democráticos, socialmente relacionados e não egoístas voltados à mudança social. Essa perspectiva reafirma a importância de aprofundamento de um trabalho de precisão sobre aquilo que é lido como questionamento do currículo, qual seja a ideia de que lhe cabe a proposição de métodos para formação de sujeitos para a sociedade, que os aguarda, e isso demandaria o desenvolvimento da busca por um refinamento metodológico que, na alternativa proposta por Kilpatrick, está no investimento aos aportes comportamentalistas.

Para Kilpatrick (1978), o trabalho intelectual deve ser o cerne da reflexão curricular, e isso estaria caracterizado, em consonância com o pensamento de Dewey, na aplicação do conceitual (conhecimentos acadêmico-científicos socialmente acumulados) na experiência na

prática educativa. Como avanço metodológico sobre Dewey, o autor propõe a incorporação da psicologia comportamental, entendida como capaz de esquadrinhar cientificamente o modo como, mediante as "boas práticas educacionais", o sujeito responde à apropriação do conhecimento em suas práticas sociais. Para o pensador, sua proposição definiria o currículo como metodologia de produção de sujeitos capazes de conhecer e interagir com um mundo em constante desenvolvimento, sendo eles, pelo conhecimento curricular, capazes de viver um desenvolvimento contínuo, à altura do mundo dado em sua abordagem teórica. O currículo é sinônimo de conhecimento em razão de sua definição como essencialmente ligado ao desenvolvimento de sujeitos capazes de acompanhar o desenvolvimento social.

Outro movimento de proa também envolvido nos conflitos entre um pensamento progressivista e eficientista, seria a "Tyler Rationale". Considerado por Jackson (1992) como um dos principais ícones do pensamento curricular, Ralph Tyler tem seus trabalhos reverberando em distintas perspectivas teóricas e suas definições funcionam em diferentes formas de organização curricular (PINAR, 2008).

Segundo Lopes e Macedo (2011) e Kliebard (2011), o pensamento de Tyler se pretende uma abordagem eclética, envolvida com o eficientismo e o progressivismo, mas mais aproximada do primeiro (KLIEBARD, 2011). Segundo Jackson (1992), no que diz respeito ao modo como concebem o conhecimento, os diferentes teóricos eficientistas e progressivistas tendem a se aproximar. Além de supor o conhecimento científico como uma propriedade inexorável, para Tyler (1949) as formas de controle sobre o processo de produção do conhecimento visam garantir o êxito curricular. Segundo o autor, deve ser levada em consideração a importância das experiências externas à escola, a fundamentação científica (por especialistas acadêmicos disciplinares), a incorporação da psicologia comportamental e a avaliação como fim de curso, como aferição sobre o processo de apropriação do conhecimento definido *a priori*. O currículo reduzido à condição de metodologia e controle sistemático da formação de sujeitos funcionaria como mecanismo social de garantia da transmissão de um conhecimento definido.

Para Jackson (1992), os autores associados ao pensamento progressivista e eficientista operam a ideia de que os conteúdos a serem ministrados na escola precisam estar baseados nos conhecimentos dos especialistas acadêmicos, em seus saberes e em referência filosófico-científica, sendo eles responsáveis pelo aconselhamento e produção do conhecimento. Pinar (2008) pondera que o que matiza essas perspectivas é o pressuposto comum sobre o conhecimento científico. Tal leitura, embora projete finalidades sociais e conceba o processo

de significação do conhecimento por vias distintas, pensa metodologias e sistemáticas precisas para o ensino daquilo que é indiscutível: o conhecimento acadêmico-científico.

Essa perspectiva de conhecimento científico é, segundo Jackson (1992), algo tão bem aceito no pensamento tradicional, sendo um horizonte para a educação escolar e para o próprio campo dos estudos curriculares, que Bobbitt e Tyler comungam da esperança de que o avanço das investigações em currículo levaria o campo a se desenvolver a ponto de possuir bases científicas sólidas. Essa seria uma esperança focada no desenvolvimento de uma ciência da prática curricular/escolar.

Entretanto, entre o que poderia ser tomado como movimento mais nuclear dos pensamentos eficientista e progressivista e o que se pode ler como atitudes centrífugas a essas visões, na direção de uma crítica à negligência na atividade escolar, penso estarem os trabalhos de Joseph Schwab, nos Estados Unidos, e Lawrence Stenhouse, na Inglaterra. Segundo Pinar (2008), ambos os autores ficaram conhecidos pela defesa de uma renovação no campo curricular frente aos moldes eficientistas e comportamentalistas. Suas indicações são orientadas para a defesa de um olhar atento à formação de professores e à escola como lugar ativo na produção de conhecimento, no desenvolvimento curricular.

Como ressalvam Lopes e Macedo (2011), embora Schwab e Stenhouse possuam organizações teóricas diferenciadas, suas contribuições se aproximam ao criticar a proeminência da perspectiva acadêmica do currículo, do cientificismo como única via de conhecimento. Particularmente, Schwab (1969) considera criticável a perspectiva de teorias eficientistas e progressivistas quanto à suposição de um conhecimento comum, do conhecimento científico como item a ser reproduzido na construção de leituras de mundo na escola. Para esse autor, a variedade de tendências teóricas tende a facilitar a reflexão sobre o que é o conhecimento escolar, o conhecimento como meio de formação de sujeitos.

Nesse sentido, Schwab (1969) considera uma teoria da decisão para o currículo que instaria na impossibilidade de afirmação, *a priori* da experiência escolar, de um conhecimento geral para todos. O autor conjectura a ideia de um deslocamento da produção de conhecimento, de matrizes cientificistas (como é pressuposto por Bobbitt, Dewey e Tyler), com seus objetivos afastados da realidade escolar, para uma decorrência do trabalho escolar, do que se poderia afirmar como "chão da escola", embora mantenha a expectativa de diálogo com o conhecimento acumulado socialmente. Para ele, as formas de pensar o currículo em termos de conhecimento científico, são corretas, mas só são interessantes à formação de sujeitos sociais quando estão submetidas ao propósito de possibilitar a solução de problemas sociais circulantes em cada escola.

Para Schwab (1969), a importância do trânsito por entre as diferentes teorias curriculares possibilita ao professor – e, consequentemente, aos estudantes – a apropriação de diferentes nuanças capazes de favorecer a decisão curricular (entendendo-se, desde já, currículo como não mais uma metodologização administrativa do fazer escolar, uma definição anterior à experiência, mas uma produção contínua e dinamizada na relação de professores e alunos) no sentido de pensar o mundo e/ou a sociedade.

Cabe enfatizar que, segundo Schwab (1969), o mundo ou a sociedade não podem ser lidos como uma totalidade coerente, daí a inviabilidade de que somente uma leitura teórica ou única forma de lidar com o conhecimento (ou, ainda, responder a ele) possa orientar plenamente a decisão curricular quanto às formas de conhecer. Pensado como derivação da interação de docentes e discentes (frente aos problemas práticos da sociedade), o currículo como produção local daria consistência a uma perspectiva de contextualização e subjetividade, ainda que em uma leitura de contexto e sujeito transparente e fixa, sendo, respectivamente, a escola e os professores e estudantes.

Schwab (1969) defende, com base na observação da produção escolar, a construção de um rigoroso corpo de conhecimentos para a decisão curricular. Para ele, a projeção curricular em bases menos institucionalizadas, como assinala Moreira (2003), estaria envolvida em uma preocupação com um conhecimento estruturante. Esse conhecimento fundamentaria a formação de sujeitos capazes de pensar os problemas sociais a partir dos conhecimentos sistematizados, presentes nas disciplinas escolares. Nesse caso, caberia ao professor, com base nos conhecimentos disciplinares científicos, o trabalho de reflexão sobre a produção de questionamentos com potência contextual.

Em leitura aproximada da de Schwab, Lawrence Stenhouse concentra seus esforços na discussão sobre o professor-pesquisador, abrindo caminho para as investigações em sala de aula em cooperação com professores. Crítico à expectativa generalista das teorias tradicionais do currículo, o autor desenvolveu extensas pesquisas sobre como deve ser produzido um currículo comprometido com um conhecimento vinculado à diversidade cultural e potente na produção de habilidades (LOPES; MACEDO, 2011). Stenhouse (2003) defende o currículo como algo de desenvolvimento processual, marcado pela elaboração de conhecimentos e métodos provisórios, no qual os docentes são convidados a pensar suas práticas e metodologias com vistas à elaboração de um currículo consoante à cultura da escola e aos fins sociais da educação.

Para Stenhouse (2003), deveria ser proporcionado ao professor contato com os saberes de referência para que, na reflexão sistemática constante de suas práticas, sua autoridade

como orientador e produtor de conhecimento fosse reiterada. Para ele, somente na prática escolar é que a produção teórica (do pensamento curricular) faz sentido (como reflexão e organização curricular) e pode constituir transformações para o conhecimento. Tendo como contexto produtor de significados a sala de aula (o laboratório em que seriam produzidas as teorias "entendíveis" na educação), o autor afirma a produção de um conhecimento transformador do currículo, que seria dinamizado na autonomia docente e na produção de conhecimentos escolares ao mesmo tempo que sua formação é constituída via pesquisa baseada na prática. Assim, para Stenhouse (2003), o professor estaria no centro do currículo, não seria mero "aplicador" de uma proposta curricular.

A expectativa de um conhecimento rigoroso como ciência, a ser formulado contextualmente por cada docente, transfere, como na proposta de Schwab, o contexto de produção do currículo como sendo a escola, com a diferença de que defende o cerne do processo produtivo para a atuação docente, sendo o desenvolvimento curricular indissociável do desenvolvimento do trabalho docente. O conhecimento é reafirmado no centro do currículo, especificamente na leitura de que só pode ser produzido se referendado no trabalho investigativo do professor. Fora desse registro, para Stenhouse (2003), só restaria ao docente a aplicação de conhecimentos negligentes à escola na escola, o que não levaria à inovação ou ao desenvolvimento curricular, pois não seria produção de conhecimento.

Com base na crítica à perspectiva acadêmica, bem como aos marcadores eficientistas e comportamentalistas, que orientam uma visão que fraciona o currículo e toma a escola em posição de passividade, Schwab e Stenhouse, tanto para Pinar (2008) quanto em Lopes e Macedo (2011), podem ser lidos como autores que marcaram a teoria curricular com uma atitude de afastamento da tradição e, por conseguinte, da abertura de canais voltados ao pensamento crítico. Ainda que não coloquem em questão os fins do conhecimento, o que se define como a ser ensinado na escola, parte das distinções dos autores em relação ao pensamento progressivista e eficientista do currículo estaria no caráter de afirmação do diálogo entre um saber "legitimado" e formas locais, práticas de professores e estudantes de lidar com o conhecimento para pensar a sociedade.

Antes de passar ao que se denominou movimento crítico, julgo interessante destacar que, com base em uma perspectiva tradicional do currículo, mesmo em Bobbitt (2004), há o pressuposto de que nas escolas também haveria um nível de atuação/decisão curricular. Esse nível se organizaria de forma que, para além das diretividades sistemáticas, assim como das demais de corpo eficientista, defendia-se também a interação de alunos, professores e profissionais de diferentes segmentos do mundo produtivo como forma de inspiração dos

alunos, de construção de maior aderência ao conhecimento, considerado fundamental para a construção dos sujeitos. Tal preocupação incide na possibilidade de compreendermos que instava a leitura de que não só o prescritivo não era suficiente, como a negociação/interação/interlocução era considerada algo importante ou necessário à relação com os alunos, no nível do convencimento ou não, buscando uma contrapartida deles, uma adesão ao que se tinha por horizonte social, por meio de conhecimentos e atitudes considerados fundamentais à formação para ser em dada sociedade.

Argumentar nesse sentido não é pontuar que os estudos de foco eficientista ou progressivista não sejam marcados por um caráter instrumental, de negligências e exclusões; é chamar a atenção para que suas premissas, sutil ou expressamente, também podem ser encontradas em diferentes leituras consideradas críticas ou pós-críticas. Destaco, nesse sentido, a expectativa originária de uma subjetividade que só pode ser construída por meio de um conhecimento considerado fundamental, sendo essa relação uma dinâmica de significação do currículo.

Importa, nesse sentido, retirar do que concebemos por movimentos teóricos curriculares certo tom de caricatura que tende a engessar as correntes de pensamento com definições diretas e generalistas, chegando próximo ao que Jackson (1992) diz ter sido a receita ou estratégia de Bobbitt e Tyler: um apelo ao senso comum como forma de lograr maior adesão. Não se trata de fazer uma ode ao hermetismo teórico, de minimizar as importantes críticas constituídas no campo ou mesmo de atenuar as características das diferentes formas de pensamento, e sim de conceber que, para além das quais julgamos nos basear para afirmar uma posição curricular, para nos diferenciarmos, importa ainda pormos em xeque o quanto podemos, independente das tais características marcantes, partilhar de perspectivas que também podem ser encontradas naquilo a que julgamos nos opor.

Formas de pressupor um conhecimento básico para o controle do que deve ou pode vir a ser o sujeito, em determinado suposto contexto social, por exemplo, são argumentos/premissas que (re)fundam diferentes linhas do pensamento curricular, como continuaremos a ver, criticando leituras na proposição/substituição por outra, como na afirmação de um novo sujeito com base em outro conhecimento para atuar em um mundo conjecturado de dada maneira.

Postos esses argumentos, chamo a atenção para os debates que, de algum modo, permitem localizar um movimento comumente nomeado como crítico. Sigo a sugestão de leitura de Lopes e Macedo (2011), assim como de Pinar (2008), ao organizar os trabalhos envolvidos com abordagens macro e microssistêmicas em estudos crítico-reprodutivistas e de

Emancipação e Resistência, mas que possuem na afirmação da centralidade do conhecimento um ponto reconhecível.

Para Pinar (2008) e Lopes e Macedo (2011), a afirmação da centralidade do conhecimento no movimento crítico focaliza os pressupostos de neutralidade, chamando a atenção para o quanto diferentes propostas, como as eficientistas e progressivistas, ainda que conflitantes entre si, reduzem o debate sobre o conhecimento da preocupação metodológica ou sistemática na produção curricular.

A crítica à neutralidade do conhecimento pontua a politização e enfoca na manutenção das desigualdades sociais. A submissão e/ou redução da escola à socialização do conhecimento humano acumulado e sua responsabilização pelo desenvolvimento econômico/social também são acusações feitas ao pensamento produzido até então.

Os referidos trabalhos majoritariamente apoiaram-se em perspectivas sociológicas e filosóficas mais amplas, embora alguns tenham se voltado, de forma mais detida, ao currículo. Importa, nesse sentido, destacar a influência do pensamento althusseriano na construção de uma comunidade crítico-reprodutivista, marcada pela ampla difusão do livro *Aparelhos ideológicos de Estado*. Particularmente, Althusser não discute a educação ou suas formas de produção, mas as inclui como um dos aparelhos pelos quais o Estado difunde ideologia, funcionando como uma das instituições privilegiadas na transmissão e definição de formas conhecer e ser (PINAR, 2008; LOPES; MACEDO, 2011). Para Althusser, é por meio das hierarquizações entre os diferentes conhecimentos, do enfoque nas metodologias que não lhes impõem crítica, do acesso que é dado seletivamente a eles e ao modo como são projetados, para formar sujeitos para atuar em posições específicas na estrutura social, que se reitera a escola e a produção de conhecimento como meio de reprodução e controle social, como via à produção de subjetividades.

Na opinião de Althusser, o caráter de aparelho ideológico da escola está em funcionar como meio de cooptação da diferentes classes por meio da função formadora de trabalhadores e, indiretamente, pela atuação na difusão ideológica via conhecimento e atitudes baseadas na identificação com ele (LOPES; MACEDO, 2011). A partir dos indícios pontuados, o pensamento althusseriano oportunizou a construção de um filão crítico, com cerne na problematização da ideologia, na qual foram baseados diferentes trabalhos, de distintas leituras curriculares, tais como Michael Apple, Peter McLaren e Henry Giroux (PINAR, 2008).

Segundo Pinar (2008) e Lopes e Macedo (2011), os trabalhos de Bowles e Gintis (EUA), assim como os de Baudelot e Establet (França), por exemplo, foram diretamente

atravessados pelo pensamento de Althusser, fazendo uma leitura rígida sobre os processos de reprodução/correspondência social da escola capitalista. Os autores focalizaram, de modo direto, o funcionamento do sistema educativo na definição de meios de transmissão de conhecimento para preparação de sujeitos ao seu lugar de classe no sistema produtivo.

Bowles e Gintis chamam a atenção para a correspondência entre a estrutura social e a produtiva e defendem a existência de uma correspondência material e direta entre tais estruturas no processo de formação e controle do trabalhador. O conhecimento estaria vinculado diretamente à posição que o sujeito deveria assumir na estrutura de classes. Nessa linha, também ganham destaque trabalhos como os de Baudelot e Establet, que buscam mostrar como o sistema escolar favorece a manutenção da diferenciação entre classes pela organização do conhecimento escolar como espelhamento do mundo produtivo, ao invés de sua pretensa função de promoção de igualdade ou inclusão social. Na perspectiva de Lopes e Macedo (2011), tanto Baudelot e Establet quanto Bowles e Gintis fazem uma abordagem fortemente determinista, não focalizando especificamente a escola e o currículo. Tal como acenado por Pinar (2008), operam por intermédio de análises macroestruturais, um dos marcos dos primeiros trabalhos no movimento crítico.

Em abordagem menos determinista, Lopes e Macedo (2011) consideram que Bourdieu e Passeron centram sua leitura em processos culturais que levam à manutenção da estrutura de classes. As autoras destacam que, para os autores franceses, importa pensar a ação pedagógica como violência simbólica que busca instituir a formação do *habitus*, inculcação ou reprodução. Ao longo da teorização de Bourdieu e Passeron, a escola é pensada como transmissora de códigos específicos para diferentes classes e como constituinte da naturalização do conhecimento e da cultura pela omissão de seu caráter classista, por meio de sua projeção como pressuposto de verdade. Dessa forma, assim como a reprodução econômica, a cultural opera de forma semelhante. Dito de outro modo, o capital cultural das classes médias é distribuído de forma desigual, são favorecidos os que o possuem, o que enfatiza a desigualdade da distribuição (LOPES; MACEDO, 2011).

Formalmente pensados no campo do currículo e envolvidos com a teorização reprodutivista estão também os trabalhos de Michael Apple (1989; 2006), que tiveram e ainda têm forte influência no campo (LOPES; MACEDO, 2011). Para essas autoras, Apple defende a correspondência entre dominação econômica e cultural; no entanto, se afasta de muitos trabalhos dessa matriz por criticar o caráter determinista que assumem (PINAR, 2008). Apple (2006), que se envolveu mais com as reflexões da NSE, incorporou dos trabalhos de Antonio

Gramsci, a partir de Raymond Williams, as noções de hegemonia e ideologia para pensar os meios pelos quais a educação reproduz as desigualdades (LOPES; MACEDO, 2011).

Segundo Lopes e Macedo (2011), Apple se utiliza de argumentos de Bourdieu e Passeron para compreender os processos capitalistas de reprodução, tendo em vista que não ocorrem somente por meio de propriedades econômicas, mas também pela dimensão simbólica, o capital cultural, que seria difundido desigualmente na sociedade. Os autores ainda reiteram a importância de que seja analisada a influência da educação na economia, especificamente na relação entre reprodução e produção. Para Apple (1989; 2006), que tem por diferencial a busca por integrar abordagens macro e micro na investigação curricular, a reprodução é construída no cotidiano dos indivíduos, que são constrangidos por mecanismos que controlam suas atividades, suas formas de conhecer. O teórico defende não ser por uma via diretamente econômica que se impõe a desigualdade, mas, para além de determinações econômicas mais amplas, ela é experienciada no dia a dia dos sujeitos por intermédio das contradições com que lidam.

Em sua busca por aprofundar a teorização reprodutivista, criticando os reducionismos do pensamento marxista realizados pelo movimento crítico no currículo, Apple (2006) pensou a hegemonia como um corpo organizado e dominante de sentidos constitutivos de um senso comum a que todos os sujeitos estariam submetidos. Segundo Lopes e Macedo (2011), a hegemonia, nos primeiros trabalhos de sua obra, é lida como algo totalizado que corresponde à realidade social, à experiência comum dos indivíduos. Já a ideologia, pinçada da leitura marxista, seria uma falsa consciência que imputa ao todo social uma visão unívoca de mundo, propulsionada pelas classes dominantes. Dessa forma, nos trabalhos de Apple (1989; 2006), o imbricamento das noções de hegemonia e ideologia favorece as concepções da experiência em escala micro na escola, no cotidiano, e de uma realidade social mais ampla determinadas por uma visão de mundo reprodutivista e que, para se sustentar, oculta as contradições sociais (LOPES; MACEDO, 2011).

Apple defende a necessidade de que o encaminhamento de uma reflexão curricular crítico-reprodutivista se desenvolva em pesquisas que, de fato, atentem para a escola, o que não foi feito pela maioria dos pensadores reprodutivistas. Lopes e Macedo (2011) argumentam que, para Apple, importa a tensão sobre as relações entre o conhecimento dado como oficial e os interesses dominantes na sociedade (APPLE, 1989). Para Apple (1997; 2006), o conhecimento não está restrito ao conjunto de conteúdos oficialmente definidos, mas também às normas e valores constitutivos do currículo. Assim, com vistas à compreensão de tal problemática, o autor (2006) repensa o conceito de currículo oculto, definido inicialmente

por Philip Jackson (PINAR, 2008) para chamar a atenção para as relações que transpassam o currículo, para como diferentes formas de conhecer constituem a experiência curricular.

Segundo Apple (2006), subjaz ao currículo formal, aos diferentes conhecimentos projetados como fundamentais todo um conjunto de relações políticas operantes nos cotidianos das escolas, capazes de sustentar as decisões curriculares, a construção de suas tradições e o desenho de suas finalidades sociais. Com esse constructo teórico, o pensador projeta sua crítica ao pensamento progressivista e eficientista, chamando a atenção para o quanto o foco em sistemáticas e metodologias científicas oculta uma dimensão ideológica hegemônica de conhecimento do mundo que pauta a segregação classista. Ao mesmo tempo, Apple (1989) também favorece a crítica ao próprio movimento crítico-reprodutivista ao defender a incorporação da dimensão experiencial da escola, as formas curriculares "ocultas" de decisão e produção de conhecimento.

Com essa posição, Apple (1989; 2006) mobiliza a tensão sobre o caráter excludente e reprodutor do conhecimento sem, contudo, restringir a escola a espaço de recepção e reprodução de diretividades, afastando-se de visões como a de Bowles e Gintis, por exemplo. Diferencia-se de autores como Schwab e Stenhouse, embora também proponha uma perspectiva dinâmica para a escola, ao colocar em questão o conhecimento pressuposto, lido como acumulado socialmente. Para Apple (1989; 2006), o conhecimento deve ser concebido como visando à construção de consciência crítica. O autor pondera que as redes de escolas são atravessadas, via trabalho de professores, por conhecimentos não criticados que distribuem valores e compromissos alheios a uma agenda crítica e/ou contra-hegemônica.

Apple (2006) assinala que o timbre científico do conhecimento dos professores leva a que operem práticas burocratizadas e não as exponham à crítica necessária para a reflexão sobre os fins do currículo, que estariam na formação de sujeitos. Não só o conhecimento científico é tomado como pressuposto quanto mesmo os motes críticos do campo acadêmico tendem a ser apropriados de maneira acrítica, principalmente pelo tom determinista que pauta formas reducionistas da sociedade ao viés econômico. Apple pontua que, apesar de o conhecimento hegemonizado possuir preponderância na proposição curricular, sua produção resulta de muitos conflitos entre dominantes e dominados, sendo ainda atravessado por diferentes questões de raça e gênero, por exemplo. Para ele, o conhecimento hegemonizado é universalizado quanto mais difundido como senso comum, como experiência cotidiana.

Apple (1989; 2006) aproxima-se de Bourdieu para afirmar uma estruturação social hegemônica, ao mesmo tempo que concebe as práticas escolares, as leituras de mundo também relacionadas ao que é hegemonizado socialmente como aquilo que possibilita a

construção de um conhecimento voltado a uma conscientização crítica, capaz de constituir sujeitos críticos para a mudança social. Com isso, tal como assinalado por Macedo (2012), Apple reforça a discussão sobre o conhecimento ao supô-lo como propriedade sobre a qual deve ser produzida uma consciência capaz de torná-lo emancipador ao sujeito. Ou seja, não haveria outro conhecimento capaz de emancipar, mas uma forma de refletir a partir dele, esta sim dinamizadora de um horizonte transformador.

Para a condução de dado projeto social transformador, o autor pensa os professores como devendo aprofundar estudos na reflexão teórica de currículo, de maneira a tornarem-se capazes de pensar suas práticas e constituir para si e os estudantes uma leitura crítica de sociedade. Com isso, o autor pondera uma forma de conhecimento que, como também propriedade, possa assegurar leitura crítica de mundo, com em um movimento de revelação daquilo que estaria encoberto pela ideologia hegemônica, um dado (ou um conjunto) escamoteado na estrutura social que, entretanto, internamente a essa estrutura, poderia ser descoberto por uma conscientização crítica. Sua perspectiva de conhecimento, voltada à crítica ao conhecimento socialmente legitimado, no entanto, não deixa de constituir perspectiva de que uma outra forma de conhecimento, também passível de ser lido como devendo ser ensinado, transparente a si, possa ser capaz de constituir subjetividades capazes de operar determinada leitura transformadora de mundo.

A complexidade da proposta de Apple, ao contabilizar a perspectiva de importância dos conhecimentos do cotidiano, do senso comum, constitui um conjunto de justaposições. Dentre elas está a afirmação de categorizações entre formas de conhecer que são ao mesmo tempo subvertidas por uma ideologia hegemônica, uma falsa leitura de mundo que reside em um polo do binarismo cujo outro seria o conhecimento crítico reflexivo. Ou seja, aquele que, devendo carregar o currículo de sentidos transformadores, levaria a crítica do conhecimento acadêmico-científico legitimado e ainda dos saberes cotidianos/senso comum para uma verdadeira consciência. Com isso, o investimento estruturante do autor projeta que não só o conhecimento legitimado tem potência opressiva, da mesma forma que os saberes circulantes nos contextos de práticas sociais de professores e alunos em espaços como a escola.

Com a perspectiva de ideologia como aquilo que falsificaria as formas de conhecer e alienaria os sujeitos, uma posição crítica inseriria a possibilidade de emancipação ao substituir uma forma de conhecer por outra. Seria mantida a abordagem à estrutura, só que por meio de uma apropriação crítica do conhecimento, e isso levaria à possibilidade de, jogando o jogo do outro (muitas vezes significado pelo autor como a orientação política de direita ou o

mercado), operar formas de emancipação do sujeito que não pode ser enquanto não sofre a conscientização por uma nova forma de conhecer.

Outro movimento que partilhou sentidos com a lógica crítico-reprodutivista foi a Nova Sociologia da Educação (NSE). Mobilizada na década de 1970, a NSE tem como ícone a publicação da coletânea *Knowledge and control*, organizada por Michael Young. Lopes e Macedo (2011) afirmam que a tônica crítica nesse movimento foi o questionamento sobre o modo como a diferença social é produzida por meio do currículo. Particularmente, as questões em torno da organização e da seleção do conhecimento assumiram centralidade nas discussões, sem um mote de inauguração do olhar para o conhecimento no currículo, mas buscando mostrar como ele fundamenta o pensamento e a produção curricular, a NSE, em linhas gerais, se dedicou a focalizá-lo de forma detida por considerá-lo como meio pelo qual a estratificação social se desenvolve a partir da escola, como define padrões de conhecimento e, por conseguinte, de sujeito na estrutura social.

A crítica da NSE focalizou a instabilização da verdade do conhecimento, delineada pelo pensamento eficientista e comportamentalista, chamando a atenção para o quanto devem ser criticados os conhecimentos e as formas de sua seleção. Importa, nessa perspectiva, problematizar os meios de legitimação do conhecimento, assim como os atores sociais que detêm o poder de afirmação de tais conhecimentos como fundamentais (LOPES; MACEDO, 2011).

Também pela NSE, o currículo é reiterado como construção social; por essa via, são pensados os processos de exclusão, diferenciação e reprodução via sistema escolar. De uma perspectiva metodológica na corrente tradicional, o currículo passa a ser interpretado como mecanismo de reprodução simbólica, tendo seu ponto nevrálgico deslocado para o questionamento ao conhecimento. Daí a importância conferida à seleção do conhecimento e ao modo como socialmente alguns são significados como irrefutáveis, básicos ou fundamentais no currículo. Para Lopes e Macedo (2011), a NSE constituiu uma nova tradição nos estudos curriculares, baseada na afirmação de que o currículo não produz somente o aluno, mas o próprio conhecimento do sujeito. Tal construção se daria nos movimentos interessados na definição do que é o objeto da escolarização. Dessa forma, a NSE reedita o viés do pensamento crítico curricular, propondo um curso interpretativo que focalize como o conhecimento pauta a projeção de subjetividades sociais.

Michael Young, um dos principais pesquisadores da relação entre currículo e conhecimento, em trabalhos mais recentes passou a repensar posições defendidas à época da publicação de *Knowledge and control*. Para ele, que assume uma atualização de perspectivas

defendidas em seus trabalhos anteriores, urgem a consideração das mudanças sociais e os próprios estudos e propostas curriculares. O questionamento sobre uma atualidade curricular deve, segundo ao autor, atentar para que tipo de conhecimento os jovens têm recebido. Especificamente, o autor defende que a relação incrementada da Pedagogia com os estudos curriculares levou a um aumento das defesas à valorização dos saberes prévios e dos contextos de experiência dos alunos em sala de aula. Young argumenta que tais defesas levam a um esvaziamento dos conteúdos escolares ministrados via disciplinas escolares, ao superestimar justamente o que os alunos já possuem e não os empodera socialmente: suas experiências cotidianas.

Para Young (2007; 2011), a organização curricular por disciplinas segue sendo a forma mais confiável de produção de conhecimento. O autor pondera que, apesar de o conhecimento disciplinar estar sempre sujeito a críticas e mudanças, é propriedade mais segura a que se pode recorrer em termos de formação de sujeitos para a sociedade. Para o autor, a segurança das disciplinas está na sua íntima vinculação aos conhecimentos produzidos pelas comunidades de especialistas (pesquisadores dos campos de conhecimento acadêmico-científico associados às disciplinas). Nesse sentido, o autor projeta como contexto prioritário para a reflexão curricular a afirmação de que vivemos em uma sociedade do conhecimento e, portanto, deve atuar na centralidade da organização curricular o conhecimento avalizado pelos especialistas, que mais facilmente é fornecido pelas disciplinas escolares.

Para o autor, o bloqueio à construção de um "conhecimento poderoso" estará na ortodoxia da aprendizagem centrada no aluno, constituindo uma dinâmica de reiteração de suas experiências, com pouca contribuição para suas vidas mediante o acréscimo de conhecimentos importantes às futuras experiências sociais. Com essa leitura, Young (2007; 2011) assinala a importância de uma reafirmação do conhecimento disciplinar, com a valorização de seus conteúdos, como forma radical de combate às desigualdades sociais. Sem assumir suas defesas recentes como alinhadas com perspectivas tradicionais ou instrumentalistas de currículo, o autor afirma que, embora também defenda o conhecimento como dado objetivo, externo aos alunos, se distancia de visões instrumentais por conceber que mesmo esses conhecimentos disciplinares possuem base histórica e social, resultado de muitas interações sociais.

Para Young (2007; 2011), enquanto na visão tradicional é defendida a assunção do conhecimento como algo a ser cumprido, em sua defesa pensa o conhecimento como a ser engajado na formação de sujeitos para a sociedade do conhecimento. O autor considera que é

o conhecimento que garante para a escola o privilegio na tarefa de transformação social e no desenvolvimento intelectual dos estudantes. O conhecimento, segundo o autor, não deve estar voltado para a resolução de problemas sociais ou para o desenvolvimento de habilidades; deve estar baseado em conceitos dos campos especializados que, associados a conteúdos específicos, serão capazes de levar a uma aprendizagem superior.

Nessa revisitação de sua obra, o autor assinala uma visão de conhecimento como propriedade a ser assegurada aos estudantes, que, uma vez de posse do que denomina "conhecimento poderoso", seriam capazes de alcançar uma leitura complexa e confiável de mundo. Assim, não só o conhecimento é assumido como um dado transparente, passível de aquisição e de construção do sujeito que o possui, como o mundo, definido por esse mesmo conhecimento, passa a ser dado como critério de leitura de mundo. O caráter estruturante dessa leitura de Young consiste em também reduzir o currículo à dimensão de proposta a ser praticada na escola, mediado pela pedagogização que afirma ser de atribuição dos docentes, quando o conhecimento, a despeito de toda forma de significação, precisa ser controlado e definido por meio dos critérios de comunidades de conhecimento especializadas.

A circunscrição do mundo à visão especializada de conhecimento torna a performar limites a leituras outras de currículo, do nome conhecimento e de ser sujeito no mundo. Diferentemente de autores como Apple, e mesmo aqueles envolvidos com o progressivismo, como Schwab e Stenhouse, Young, sem assumir o caráter acrítico do conhecimento, faz nova inscrição no pensamento curricular, desta vez retomando suas defesas junto ao movimento da NSE, só que para lançar o conhecimento acadêmico-científico no centro do debate curricular. Com esse movimento do sujeito crítico às formas negligentes de conhecer, ser sujeito no mundo passa a ser conhecimento, deter o conhecimento especializado que produziria leituras seguras de mundo. Com a afirmação do mundo como "do conhecimento", ser incluído nesse mundo é necessariamente conhecer aquilo que faz do mundo ou da sociedade uma "sociedade do conhecimento". Não deter tal conhecimento no modo como afirmado pela comunidade de cientistas é estar excluído da sociedade, do mundo. O sujeito só pode ser incluído no currículo defendido por Young se identificado como portador de um conhecimento objetivo, afastado daquilo que lê no mundo dos sentidos de mundo que produz.

Se em Young (1971) o conhecimento é uma construção social entre sujeitos e, portanto, não deveria ser assumido como construção *a priori*, em suas leituras recentes o conhecimento é resultado da interação social e histórica de sujeitos *a priori* da escola (os especialistas). Para a escola caberia a função pedagógica na ministração dos conhecimentos dados. Se em seus trabalhos iniciais o conhecimento é pensado como não devendo ser

condicionado a critérios de verdade, na atualidade o critério é definido e validado pela especialização acadêmico-científica. Penso ser possível afirmar que a preponderância do conhecimento científico – o que inicialmente foi criticado em razão de sua superioridade em relação a outros saberes – torna-se o critério primário para afirmar inclusão e identificação no mundo.

No Brasil, os trabalhos de Antônio Flávio Barbosa Moreira marcam trajetória similar à de Michael Young. Tendo sido orientando do pesquisador inglês, Moreira (1998) assumiu posição questionadora das certezas da teoria crítica, dialogando com autores como Apple para pensar a política curricular brasileira, as propostas curriculares das décadas de 1980 e 1990 introduzidas pelo que, à época, considerava propostas hegemônicas (MOREIRA, 1995). Para o autor, propostas como os PCN foram formuladas sobre conhecimentos socialmente legitimados que, a despeito dos conhecimentos escolares, eram pensados para implementação nas escolas. Para o autor, a negligência para com as demandas e verdades das comunidades escolares caracterizava uma mentalidade calculista, que menosprezava as formas de conhecer para além das legitimadas e reduzia a produção curricular à avaliação.

Entretanto, Moreira (1998), embora mantivesse oposição à hegemonia do discurso cientificista e defendesse a valorização de propostas curriculares alternativas, baseadas na defesa de maior diálogo com os conhecimentos escolares, passava a conceber a necessidade de maior negociação entre propostas de conhecimento especializado com as leituras das disciplinas escolares com as formas de reorganização curricular e os saberes sociais dos indivíduos. Tal posição, segundo o autor, potencializaria a construção de um conhecimento com significado para a vida dos sujeitos e para a continuidade dos estudos.

Em trabalhos posteriores, em abordagem diferenciada, Moreira (2007; 2013) passa a afirmar a importância de maior rigor nos processos de organização e seleção dos conhecimentos escolares, priorizando, tal como defende Young (2011), a defesa de conhecimentos que não estejam restritos ao rol de experiências dos alunos. Trata-se de uma visão de conhecimento baseada na continuidade de seus estudos, na formação para um mundo que demanda por tais conteúdos. O conhecimento, na visão do autor, diferentemente da perspectiva de que deveria surtir um efeito de conscientização, é defendido como "conhecimento pelo conhecimento" (MOREIRA, 2007, p. 287). Nesse sentido, o conhecimento especializado assume posição de centralidade, para além de outras formas de conhecer, e é defendido como propriedade fundamental ao currículo, à formação de sujeitos para uma sociedade virtual. A atividade do sujeito ante o conhecimento deixa de ser de

produtor ou negociador entre as diferentes leituras de mundo para ser aprendiz de uma dada propriedade definida *a priori* pela escola.

Em termos genéricos, as teorizações crítico-reprodutivistas, assim como os trabalhos de Apple e Young, embora possuam distinções, não passaram impunes pela revisão de autores que buscaram aprofundar os estudos críticos no currículo, com base em movimentos de diferentes nuanças críticas e conflitantes, que badalavam no âmbito das ciências humanas e sociais como um todo. Nessa perspectiva, diferentes trabalhos lançaram mão de aportes marxistas, weberianos, fenomenológicos, hermenêuticos e de diferentes conjugações entre essas lentes teóricas. Esse conjunto de trabalhos, envolvidos no que Lopes e Macedo (2011) denominam como movimento de Emancipação e Resistência, se consolidou como bandeira crítica não só às teorizações de cunho eficientista, instrumentalista e comportamentalista, como se impôs às visões crítico-reprodutivistas, acusando estas últimas de reforçar a perspectiva da reprodução ao não legar às dinâmicas escolares, mobilizadas nas práticas de professores e alunos, potência para resistir ao que é determinado verticalmente à escola (PINAR, 2008; LOPES; MACEDO, 2011).

Pinar (2008) pontua que, em um movimento de defesa à perspectiva de resistência no currículo capitaneado por Henry Giroux e outros pesquisadores críticos na década de 1970, foi legado ao pensamento crítico-reprodutivista o título de “discurso de desespero”. Segundo os defensores da resistência, teorizações reprodutivistas favoreciam uma perspectiva política de pouca esperança de mudança, conferindo ao pensamento curricular a visão de que não haveria escape às determinações capitalistas dominantes. Ele se constituiria, portanto, em teorias favoráveis ao desespero, ao desestímulo à luta pela emancipação, à desmobilização política, à negligência para com formas emancipatórias de conhecer, de produção de conhecimento que podem ser geradas pela atividade dos sujeitos escolares. Para Giroux (1986), o foco na agência humana possibilita a compreensão dos processos de mediação, acomodação e resistência às lógicas do capital, assim como às práticas de dominação e controle social.

A esse respeito, o pensamento de resistência (GIROUX, 1986) afirmou ser um erro crasso do pensamento reprodutivista a falta de atenção ou cuidado em produzir uma concepção de agência que pudesse favorecer o empoderamento dos sujeitos por meio de suas formas de conhecer, repousando toda a sua argumentação crítica na reiteração do poder reprodutivista da escola na sociedade capitalista. Com esses argumentos, os autores da resistência construíram a oposição ao pensamento reprodutivista e assumiram, segundo Pinar (2008), a dianteira do pensamento crítico no campo curricular, por meio de uma inversão ou

mudança de polo de atenção. Passaram a defender perspectivas centradas na escola, nas experiências locais, por vezes buscando sua interação com contextos sociais mais amplos, por outras, visando uma contradiretividade (ou contra-hegemonia) com foco na potência cotidiana/contextual/experiencial, projetando o sujeito como ativo e potente na produção de conhecimento via empoderamento de suas leituras de mundo, mediante uma apropriação crítica do mundo por intermédio de conhecimentos produzidos pelas redes de solidariedade locais.

Giroux (1986), especificamente, focaliza o trabalho docente como devendo ser conceptualizado como produção intelectual que, uma vez envolvida com a agenda crítica, operaria em favor da produção de um conhecimento capaz de levar à conscientização quanto às formas de dominação e exclusão sociais. Para o autor, os professores foram reduzidos, pelas leituras instrumentais e reprodutivistas, a meros técnicos de alto nível, tendo negadas as formas de refletir a partir de suas práticas. Para ele, é especificamente esse modo de conhecer, atado ao compromisso com a transformação social, que deve ser valorizado e deve caracterizar a atuação docente. Ou seja, quando o professor desenvolve uma perspectiva crítica sobre suas práticas, sobre as formas de conhecer que se desenvolvem na escola, ele assume uma condição intelectual. Assim, a intelectualidade também é circunscrita às lentes do pensamento crítico, é reduzida à significação do social, de ser sujeito, de conhecer no mundo, como em uma relação transparente com a alteridade, em uma reafirmação metafísica.

No movimento de digressão aos autores lidos como reprodutivistas, Giroux (1986) não deixa de também reafirmar uma perspectiva de currículo baseada no conhecimento, cuja construção ou posse constitui o sujeito (intelectual). A estruturação de uma forma do currículo para a transformação como a produção ou assunção de determinada forma de conhecer – esta sim, crítica – oportunizaria a inclusão e o empoderamento social. A posição defendida por Giroux, como emblemática do pensamento da resistência, resguarda a afirmação do conhecimento como propriedade no mundo, como fixação de sentidos, deslocando-o de uma abordagem macro para uma construção microcósmica ou microssistêmica: a prática escolar.

Assim como Giroux, Paul Willis foi importante interlocutor do movimento de resistência, afirmando que o pensamento reprodutivista se limitou a uma teoria de desencantamento para as lutas assumidas por professores e alunos. A singularidade do trabalho de Willis está na elaboração de uma perspectiva de contestação à reprodução da sociedade de classes. Para o autor, a negligência do pensamento reprodutivista está na desatenção à escola e seu dinamismo e, especificamente, às culturas de “chão de fábrica” que, também por meio das relações familiares, eram utilizadas pelos alunos para resistir ao

currículo oficial e ao oculto. Em seus trabalhos, Willis (1991) destaca o modo como diferentes grupos sociais locais se relacionam com o conhecimento. Nesse sentido, mantendo perspectiva aproximada da de Giroux (1986), Willis destaca distintas maneiras de refutação ou apropriação dos conhecimentos impostos à escola pelos estudantes. Para o autor, para além das diretividades propostas à instituição escolar, não haveria um controle último em termos de controle dos sujeitos, pois eles interagem com o conhecimento tendo em vista os significados que produzem localmente, na experiência, frente às expectativas emergentes dos jovens.

Willis pensa o conhecimento produzido por tais sujeitos (estudantes) como decorrência das agremiações e relações informais que constituem, colocando a escola (o conhecimento escolar) em condição marginal em relação às formas de resistência constituídas nas leituras de mundo constitutivas dos estudantes. Os sujeitos cujo empoderamento social o autor destaca atuariam numa rede de resistência ao saberes dominantes por intermédio da transmissão de distintas formas de conhecer que afastam o conhecimento escolar de suas afirmações sobre o mundo. Para Willis, tais conhecimentos informais caracterizam o sujeito adolescente e trabalhador, tornando possível o contato e a consciência de classe, distinguindo-o dos integrantes das classes dominantes. Em um movimento de aproveitamento dos conhecimentos e teorias que possibilitariam o desenvolvimento do trabalho, esses estudantes desprezam todo um repertório de conhecimentos que estaria no rol curricular proposto pelo sistema de ensino.

Nessa perspectiva, o autor assinala uma leitura de currículo como proposta e a resistência como produção contracurricular ou contraescolar, destacando o conhecimento "emancipador" como aquele que é derivado de um envolvimento informal dos jovens, o que constituiria um senso de classe, um senso crítico. Dessa forma, o sujeito é, tal como em Giroux ou mesmo em Apple, aquele constituído por um conhecimento lido como propriedade a ser adquirida. O senso de classe, pensado como conscientização crítica, caracteriza a ontologia emancipada ou consciente para a emancipação. O conhecimento estruturaria, nesse caso, a própria vida e a perspectiva constituída sobre essa vida, assumindo novamente, ainda que sob leitura diversa, a centralidade de uma lógica curricular de mudança social.

Diferentes teóricos da resistência, como Stanley Aronowitz, Giroux, Willis e McLaren, defendem a falibilidade da reprodução em saturar a experiência escolar. Segundo Pinar (2008), Giroux ponderou que se construiu no campo curricular um "mito de dominação total", pelas teorias de reprodução, que não se sustenta quando uma perspectiva de resistência/radical chama a atenção para as disrupções, emergências, rebeldias e contradições. Essas dinâmicas, que são vistas como problemas a serem corrigidos por leituras tradicionais,

não são mais do que expressões de movimentos de resistência às diretividades da ideologia hegemônica. Elas consistem na produção de formas de conhecer caras a um conhecimento capaz de, em sendo propriedade a ser ensinada ou uma produção resultante dos envolvimentos informais de sujeitos, constituir conscientização e inclusão no mundo dado por determinada perspectiva teórica, da qual escapar soa alienação, exclusão.

A afirmação da escola, das formas de conhecer circulantes como empiria para os estudos de uma pedagogia crítica caracterizou as manifestações em torno do movimento de resistência. Segundo Lopes e Macedo (2011), embora a pedagogia de Dewey já chamasse a atenção para uma dimensão escolar da experiência curricular, ainda mantinha o intervalo entre a proposição e a implementação e, nesse cenário, um conhecimento pressuposto à escola.

Para as autoras, em função do próprio cenário mundial de contestação das bases e verdades que norteavam a vida em sociedade, estudos baseados na Fenomenologia passaram a ser apropriados na investigação curricular, levando ao fortalecimento teórico dos trabalhos de resistência. Esses trabalhos enfatizavam a experiência escolar como objeto a ser pensado como verdade curricular, como espaço de produção de conhecimento singular que, com a influencia de estudos marxistas, favoreceriam a condução de leitura de singularidade (ou afastamento do conhecimento socialmente legitimado, das propostas prévias à experiência escolar) para um horizonte de emancipação via formas de conhecer construídas nas redes sociais de resistência. Dessa forma, compreender o modo como os alunos pensam o mundo-da-vida assinalaria mais uma distensão entre os limites do movimento crítico: o foco no indivíduo, no modo como lida com o conhecimento e o produz, em sua narrativa, experiência e construção pessoal, em detrimento de abordagens economicistas mais amplas. Com isso, a estruturação opressiva é invertida por uma estruturação das redes de resistência que, por meio de vias informais de produção de conhecimento, subverteriam a sociedade pelo trabalho de conscientização sobre o que o mundo, como contexto dado, é.

Nesse contexto, tanto no Brasil como no exterior, pensadores como Paulo Freire têm sua teorização lançada no centro das discussões, sendo referência para muitos trabalhos dos autores de maior relevância para o movimento de resistência, tais como Giroux e Peter McLaren (PINAR, 2008). Lopes e Macedo (2011) ponderam que o pensamento de Freire ressoou amplamente no movimento crítico a partir de amplo diálogo do marxismo com as perspectivas da Fenomenologia e do Existencialismo, cuja interação oportuniza a defesa do diálogo com os sujeitos da escola, a defesa da interlocução, da produção de um conhecimento emancipatório que se pautaria em uma visão crítica do mundo e na produção contextual de

sentidos para o conhecimento, com sentido para a vida dos sujeitos, capaz de empoderá-los contra as formas de opressão produzida pelo sistema educacional.

William Pinar também é considerado um pensador de destaque nos estudos críticos que se apropriam da Fenomenologia para pensar o currículo. Segundo Lopes e Macedo (2011), os trabalhos do autor defendem o currículo como um processo que está para além de objetos, definições ou normas. O currículo consistiria em uma "conversa complicada" de um suposto indivíduo consigo mesmo e com o mundo. O fazer curricular, para Pinar, deve ter por finalidade possibilitar aos indivíduos, tendo em vista sua condição biográfica, o entendimento da natureza de suas experiências no mundo, derivando-se dessa relação a produção do conhecimento. Ao defender que a experiência dos sujeitos na produção de conhecimentos sobre o mundo deve ser a base de dados para os esforços investigativos no currículo, as contribuições do estudioso cooperam para a delimitação teórica e empírica do movimento de Emancipação e Resistência no currículo.

Em perspectiva diferenciada de Pinar, trabalhos como os de Stake e Erikson, que também colaboraram no movimento de reconceptualização do currículo, defendem o uso das metodologias qualitativas na investigação curricular, fortalecendo as discussões em favor da pesquisa no cotidiano escolar, voltando-se à concepção de que os conhecimentos formais e os conhecimentos práticos deveriam ser compreendidos como produtores de conhecimentos escolares. Tais conhecimentos, uma vez entrelaçados, assinalam uma possibilidade de construção de conhecimento refletido, porque comprometido com a prática e com os sentidos cotidianos com que lidam os sujeitos, o que proporcionaria o desenvolvimento da experiência crítica, das formas como se lê o mundo, de sua revisão via experiência. Lopes e Macedo (2011) assinalam que os referidos estudos fazem parte de uma primeira abordagem sobre a introdução da etnografia na reflexão curricular. O foco em situações concretas, para além de perspectivas alargadas de mundo, interessa aos autores em função de defenderem que um conhecimento prático refletido assinala o sujeito do currículo, o modo como decide, como é no mundo. Em uma segunda linha estariam os trabalhos pautados no interacionismo inglês[4], que fazem oposição à leitura estruturalista e funcionalista da Sociologia; e, por partilharem da NSE, avançam a partir da etnografia para o debate sobre conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011).

[4] Segundo Lopes e Macedo (2011), o interacionismo inglês no currículo é compreendido como uma face de toda a tradição britânica constituída na defesa da Nova Sociologia da Educação (NSE). A outra face teria produções mais voltadas ao pensamento marxista.

No âmbito da NSE, e fortemente influenciados pelos estudos de Peter Woods, Paul Willis e Andy Hargreaves, diferentes estudos voltados às investigações no cotidiano das escolas foram realizados, lançando mão de aportes etnometodológicos, fenomenológicos e do interacionismo simbólico. Segundo Lopes e Macedo (2011), embora haja muitas distinções entre essas perspectivas, elas partilham a leitura de que a realidade não pode ser apreendida como objetividade, uma vez que determinado corte da realidade é analisado em função de um contexto mais amplo que o influencia. Dessa maneira, o analista teria acesso somente aos reflexos de tal realidade no modo como os sujeitos interagem e produzem significados na relação com o que lidam contextualmente.

O foco da perspectiva interacionista estaria na compreensão do modo como, ante tantas determinações, conflitos e dinamismos que atravessam a realidade contextual da escola, o sujeito negocia formas de conhecer por intermédio de suas expectativas e leituras de mundo na construção de uma perspectiva. Como em Young (1998), ao contrário de uma visão macrossociológica, a leitura interacionista da NSE se volta para as condições/rupturas que possibilitam que os sujeitos alcancem seus objetivos e constituam sua autonomia, a despeito de não terem controle sobre o poder socialmente estabelecido. É com essa preocupação em pensar as relações escolares, cotidianas, individuais em suas relações com um contexto mais amplo que o interacionismo se vincula ao movimento de Emancipação e Resistência (LOPES; MACEDO, 2011).

Cabe destacar que, apesar de focalizar o cotidiano e suas tensões, o interacionismo não tira de perspectiva um contexto socioeconômico macrossistêmico capaz de constituir determinações à experiência escolar. Dessa forma, interessa pensar como, mesmo submetidos a uma macroestrutura, os indivíduos operam de forma emancipatória e subversiva, pela relação com um conhecimento potente para a transformação da consciência. É derivada dessa visão a afirmação de que todos os sujeitos operantes na escola produzem sua cultura, seus próprios conhecimentos, que, por sua vez, só podem ser pensados em seu interior, haja vista a importância do estudo de suas peculiaridades constitutivas de formas de Emancipação e Resistência (LOPES; MACEDO, 2011). Nesse sentido, é pela construção autônoma e reflexiva que o sujeito emancipado se constitui, na construção de um conhecimento de si no mundo, na estrutura social, no cosmo em que está inserido.

Para Lopes e Macedo (2011), os trabalhos de Peter Woods acenam para os marcadores do pensamento interacionista da NSE. Ao longo de seus trabalhos, o pensador inglês conceptualiza termos como “situação”, que carrega as noções de “contexto”, “cultura” e “perspectiva”. Como conceito de centralidade à sua obra, o autor opera a leitura da escola nos

termos de sua “situação”, tendo em foco as perspectivas culturais, conhecimentos locais, produzidos pelos sujeitos com base em suas subculturas, com as quais leem o mundo. Lopes e Macedo (2011) destacam que a “situação” funcionaria como um contexto que, na visão do autor, consistiria em um cenário cultural de interpretação das ações dos sujeitos e, uma vez lido como parte da realidade, viabiliza a própria ação.

Segundo Woods, para além da cultura escolar (tomada como perspectiva educacional de padronização, assentada na visão de uma educação comum a todos), a cultura da escola seria produzida pela interação das “subculturas” vividas pelos alunos em seu cotidiano com a cultura escolar, assim como com leituras culturais mais amplas, tais como a de classe. Entretanto, ressalto, pautado em Lopes e Macedo (2011), que somente com atenção às diferentes culturas entrelaçadas na situação escolar é que se torna possível, segundo Woods, compreender a cultura da própria escola, as formas de conhecer que assinalam o modo como os sujeitos pensam e resistem ao e no mundo. Ela não é produzida a esmo, mas a partir de conflitos culturais. Assim, o interacionismo faria oposição às visões generalizantes, pois preconizaria somente ser possível compreender a agência em âmbito contextual/micro.

O trabalho de Woods enfatiza, ainda, conceitos como “estratégia” e “trajetória pessoal” para focalizar como o contextual, lido como micro/local, se vincula ao social, pensado como macro (LOPES; MACEDO, 2011). Com esse ferramental teórico, o autor pondera as viabilidades da investigação preocupada com a melhoria das escolas, com suas demandas e formas de resistência, atentando para o modo como os sujeitos se integram e produzem o nível institucional. Para Lopes e Macedo (2011), os trilhos teóricos produzidos pelo autor inglês conjecturam que as intenções dos sujeitos, suas formas de conhecer e interpretar o mundo são negociadas com as demais culturas que pululam na escola e com determinações macro que interceptam o ambiente escolar.

Segundo Lopes e Macedo (2011), os estudos de Woods possuem tanto destaque no âmbito da NSE que, outros trabalhos de relevância se inspiraram em suas afirmações para a investigação de variadas problemáticas. Ponderam, ainda, que a obra do autor se caracteriza por um profundo respeito à escola, aos conhecimentos produzidos nas interseções dinâmicas da escola e à defesa de que o desenvolvimento do pensamento educacional esteja vinculado à pesquisa, embora refute amplamente a ideia de que os resultados investigativos possam nortear políticas ou práticas escolares.

Com base nos trabalhos de Woods, Lopes e Macedo (2011) apontam que diferentes pesquisadores investiram em novas linhas investigativas, expandindo e aprofundando discussões sobre a formação de professores. Dentre casos emblemáticos estão os estudos de

Donald Schön e Kenneth Zeichner, que pensam as questões de pesquisa reflexiva para a defesa de estratégias de formação docente, e Ivor Goodson, que faz um movimento de investigação próximo ao defendido por Woods, partindo da pesquisa sobre a História das Disciplinas Escolares para a história de vida de professores, já em diálogo com perspectivas autobiográficas nesse segundo momento de sua obra, partilhando referenciais próximos aos utilizados por Pinar.

No Brasil, a influência dos trabalhos críticos afeitos à perspectiva da Resistência, pesquisa na escola, no cotidiano da escola, assim como ocorrido internacionalmente, foi propulsionada por diferentes bases teóricas. Especificamente, chamo a atenção para trabalhos icônicos como os estudos nos/dos/com os cotidianos, que ganharam mais força na década de 1980, a partir dos trabalhos de Nilda Alves, particularmente aqueles em parceria com Regina Garcia. Segundo Lopes e Macedo (2011), apesar de não se apropriarem de teorizações inglesas ou norte-americanas, em muito tendem a se aproximar das preocupações de autores como Stake e Stenhouse, mencionados anteriormente, assim como mantêm intenso diálogo com o campo de formação de professores.

Os estudos nos/dos/com os cotidianos se apoiam marcadamente nos trabalhos do autor francês Michel de Certeau, mantendo também diálogos com autores como Foucault, Deleuze e Guattari, além de Boaventura de Sousa Santos (ALVES, 2003; FERRAÇO, 2007). Especificamente, o pensamento do sociólogo português é introduzido na discussão curricular por intermédio dos trabalhos produzidos por Inês Barbosa de Oliveira (OLIVEIRA, 2007; 2012; 2013).

Conferindo centralidade à potência das investigações na prática escolar, os estudos nos/dos/com os cotidianos enfatizam o caráter prático dos envolvimentos na produção curricular, na produção de conhecimentos outros, conhecimentos cotidianos. Nesse sentido, discutem os diferentes âmbitos de produção política como contextos, delineando a todos como espaços e tempos de prática (prática de elaboração de políticas governamentais, de formação acadêmica, de ação pedagógica cotidiana, de pesquisa, as práticas nas cidades, além das práticas de movimentos e usos das tecnologias) (LOPES; MACEDO, 2011).

Também caracteriza os estudos do cotidiano a preocupação com que todos os contextos de práticas sejam pensados como enredados de forma dinâmica. A interação de distintos contextos nas “redes” que os constituem oportuniza a reflexão sobre os processos de produção de conhecimentos e, assim, de subjetividades (ALVES, 2000; 2003). Com especial atenção a tais interações em rede são definidas concepções como as redes cotidianas de conhecimentos e práticas (LOPES; MACEDO, 2011). A proposição de tais enfoques

interpretativos se organiza em crítica às perspectivas modernas de conhecimento, produção de subjetividades e currículo, propondo, para tanto, o avanço sobre leituras lineares e hierárquicas, que caracterizam o que é considerado perspectiva iluminista (LOPES; MACEDO, 2011).

Dessa maneira, em um movimento alternativo às leituras críticas ao currículo, à formação docente e às formas de conhecer, os estudos nos/dos/com os cotidianos pensam o "contexto" como se constituindo na prática social, tramada no cotidiano, ao invés de ser definido por leituras cientificistas. Com esse ferramental teórico-metodológico, focalizam a produção do conhecimento como ocorrendo para além das definições dos cânones da ciência, sendo elaborados nas redes cotidianas, tecidas pelas práticas e experiências dos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011).

A perspectiva cotidianista, segundo Lopes e Macedo (2002; 2011), baseou-se inicialmente nos estudos de Henri Lefèbvre, particularmente em relação ao conceito de "rede". Mas, recentemente, distintos trabalhos desse movimento têm se aproximado dos estudos de Deleuze e Guattari para pensar as crises caras à concepção moderna de mundo e de conhecimento. Nesse caso, as argumentações se orientam no sentido de destacar o caráter coadjuvante que o conhecimento científico assume nas relações cotidianas na atualidade, na produção de subjetividades, uma vez que viveríamos um cenário de maior horizontalidade, coletivização e fluidez nas formas de produção de conhecimento e de identificação no mundo.

Lopes e Macedo (2011) enfatizam que, em razão da organização teórica dos estudos do cotidiano, é projetada a ideia de que, em termos mais amplos, o conhecimento é construído na interação dinâmica dos diferentes contextos de práticas. Dessa forma, não é projetado um alijamento do conhecimento da ciência, mas é pensado também como meio de influência na produção de um conhecimento mais amplo, que o extrapola. O conhecimento que acontece na escola não seria restrito a ela e se desdobraria na rede de contextos práticos, produzindo outras formas de conhecer. É pensado como interseção de amplas articulações contextuais. A argumentação dos estudos do cotidiano se apoia, portanto, na assunção de que não se distingue um exterior e um interior à escola, mas as práticas sociais, lidas como inclusivas, questionam uma forma de conhecer produzida em redes (ALVES, 2003; FERRAÇO, 2007; OLIVEIRA, 2013).

O deslocamento causado no pensamento curricular a partir dos estudos do cotidiano, para Lopes e Macedo (2002; 2011), leva a que sejam relidos os conceitos de teoria e prática, pois, não havendo distinção entre espaços de produção teórica e prática, mas apenas uma rede de práticas levada a cabo em distintos contextos, o que passa a ser tomado como dínamo da

produção do conhecimento é a própria lógica do cotidiano. Como marca de tal atitude de pensamento, os trabalhos de Alves (2003) chamam a atenção para o quanto, nos termos de uma epistemologia do cotidiano, o binarismo teoria/prática ou ciência/senso comum não se sustenta (LOPES; MACEDO, 2011).

A perspectiva de cotidiano, apropriada dos trabalhos de Certeau, auxilia na compreensão das formas de agência, de pensarmos as decisões dos sujeitos pelo modo como constituem conhecimento no e sobre o mundo. Os estudos cotidianistas se valem das ideias de "tática" para argumentar quanto ao modo como os sujeitos produzem conhecimentos elaborados a partir das leituras improvisadas feitas sobre o já existente. Tais conhecimentos não se sustentam em pretensões universalistas, mas são difundidos nas redes praticadas pelos indivíduos. Essas leituras se dariam por meio de oportunidades contextuais abertas ao seu surgimento. Segundo Lopes e Macedo (2011), a visão dos estudos do cotidiano afasta-se de perspectivas de agência que restringem atores específicos como produtores de políticas e, assim, ponderam que os praticantes são formados nas redes das quais participam ao longo da vida. Não são pressupostos, portanto, como docentes, tal como defendido por Schön e Zeichner, por exemplo, por meio da ideia de professor reflexivo.

O caráter de subversão atravessa toda produção subjetiva em rede, evidenciando o caráter contra-hegemônico dos fazeres alternativos dos praticantes, que decidem frente às situações com que se deparam. Os estudos cotidianistas põem em foco a impossibilidade de domesticação do cotidiano, pois ele possui uma lógica própria, marcada pelas táticas imprevistas de sujeitos que constroem sua emancipação de forma única em contextos organizados sob intensa regulação.

Os estudos do cotidiano, assim como os trabalhos de Woods, de Stenhouse, Willis e Hargreaves, dentre outros, fazem um movimento de atenção à escola que Lopes e Macedo (2011) consideram recente no pensamento curricular. Para as autoras, os estudos voltados à prática ou que mantêm diálogos com ela se desdobram na produção de uma tradição alternativa à lógica eficientista e comportamentalista do pensamento de Tyler, ao mesmo tempo que se unem em um movimento crítico às teorizações reprodutivistas. Em defesa de uma leitura vívida e potencial do cotidiano, das práticas dos sujeitos, das ações comunitárias e de formas alternativas de resistência às determinações que se projetam sobre a escola, tais estudos, ainda que diferentes entre si, criticam perspectivas curriculares que supõem certa linearidade e condicionamento aos fazeres dos indivíduos. O conhecimento, nesse sentido, é pensado como produção dinamizada nas negociações e nas formas de subversão produzidas pelos sujeitos nos contextos em que estão enredados. É uma forma de conhecer considerada

emancipatória, porque constituída com base nas experiências e nos desafios enfrentados pelos indivíduos, ainda que em negociação contínua com o conhecimento científico.

Os estudos que negociam sentidos com o que aqui entendo por movimento de Emancipação e Resistência focalizam, em um cenário de regulação e tentativas de controle, as atitudes, agências, táticas, práticas, releituras e reedições levadas a termo pelos sujeitos, a partir de suas leituras de mundo, de suas crenças e conhecimentos produzidos na/pela experiência, pelas vivências cotidianas. Tais trabalhos carregam o exercício de afirmação da escola, da prática, do cotidiano na produção de um conhecimento que estaria para além daquele projetado por uma expectativa controladora da escola, da experiência, tal como podemos ver nos trabalhos envolvidos com a perspectiva tradicional do currículo. Para Lopes e Macedo (2011), tais estudos marcam as confluências de leituras críticas com abordagens de cunho pós-estrutural, caracterizadas pela visão de crise do pensamento moderno e com os questionamentos dinamizados pelas teorias estruturalistas e pós-estruturalistas.

Os estudos cotidianistas, em razão de uma lógica mais artesanal a que se propõem em sua organização teórica, alternam para uma via menos sistêmica de mundo sem, contudo, negligenciar um contexto mais amplo produtor de diretividades opressivas à escola. Tais estudos defendem não só a atividade política dos sujeitos escolares como assumem a impossibilidade de leis gerais microssistêmicas para pensar tais contextos. Criticam também as próprias teorizações de Emancipação e Resistência quanto ao caráter de univocidade sobre as formas de ler a resistência e a emancipação, ao pressupor uma teoria que, ainda que focalize a escola, o conhecimento e seus sujeitos, o faz de forma alheia a eles ou, ainda, restringe a emancipação a determinadas formas de conhecer e conceber o mundo. Para tais estudos, importa um envolvimento com a cultura emancipatória de uma escola em suas características singulares.

A abertura desse flanco do movimento crítico ao diálogo com as teorias pós-modernas, pós-estruturais e pós-fundacionais, como Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção, ganhou vulto em função da potência dessas teorizações na ruptura com visões unívocas e globalizantes de mundo, ao mesmo tempo que possibilitam maior aprofundamento do caráter singular das problemáticas curriculares. Para Lopes e Macedo (2011), a introdução de tais referenciais marca um momento do pensamento curricular também caracterizado pela crítica à razão tyleriana, mas, sobretudo, à visão de ciência moderna, tida como pressuposto à discussão no campo curricular sobre conhecimento.

Entretanto, Ellsworth (1989) considera que, apesar das contribuições dos diferentes movimentos de crítica, há uma dinâmica de reincidência na manutenção intacta da estrutura

que sustentava o objeto de crítica (o autoritarismo, a razão de um conhecimento e a dominação). Por isso, assinala que as metas propostas pela crítica são irrealizáveis, justamente por manterem aquilo que criticavam como algo inabalável. Questões como a do empoderamento, de atitudes e conhecimentos críticos, propagadas pelo pensamento crítico, segundo Pinar et al. (2008) são pensadas de forma tão ampla e afastadas da experiência dos sujeitos da escola que não são tomadas como possibilidades em diferentes contextos sociais, em culturas locais que experimentam outras leituras de mundo. Dessa maneira, Ellsworth sustenta a existência de uma "autoridade emancipatória", como uma perspectiva autoritária de que os movimentos críticos se utilizariam para, de outra forma, impor perspectivas às escolas e aos sujeitos, fazendo o mesmo movimento que criticaram no pensamento tradicional.

Ellsworth (1989) propõe como possibilidade atentarmos para subjetividades que escapam às formas produzidas pelas teorias críticas. A autora traz à tona os temas de gênero para defender o quanto, entre os mais diferentes tipos de críticas, tal leitura de mundo é negligenciada em função de uma suposta solidariedade uníssona a que todos os indivíduos estariam – ou deveriam estar – submetidos. O argumento de Ellsworth se volta ao combate de um sujeito pressuposto como mobilizado por questões e expectativas genéricas seja definido pela opressão econômica, sexual, religiosa ou qualquer outra. Para a autora, leituras fixas de sujeito e de futuro, de sociedade e agência se afastam das verdadeiras problemáticas do currículo, tornando-as marginais.

A perspectiva de Ellsworth assinala um movimento importante para os limites de uma expectativa de crítica baseada na defesa de um conhecimento prioritário. Seus trabalhos denunciaram o quanto o embate interno dos pensadores críticos, envolvidos na militância crítico-reprodutivista e de Emancipação e Resistência limitaram possibilidades ao restringir o mundo a pressupostos estruturantes ao sujeito, à sociedade e ao conhecimento, desenhando um escopo que, *per si*, seria somente uma versão do mundo.

Segundo Pinar et al. (2008), com base nas críticas de Ellsworth (1989), autores como Giroux passaram a rever suas afirmações iniciais, assumindo um diálogo mais intenso com as leituras pós-modernas e constituindo um pós-modernismo de resistência. Nesse sentido, os trabalhos do autor (GIROUX, 1993) passaram a cotejar argumentos que mantiveram a perspectiva de conscientização dos sujeitos encarnados com uma abordagem à cultura popular, ao caráter inconsciente implícito às relações de poder. Tais mudanças foram assumidas como um movimento de operação nos limites da pedagogia crítica, justapondo, assim, o foco em lutas discursivas e a agência consciente/inconsciente voltada à crítica pós-colonial.

As aproximações que forçosamente se poderia assumir, como a produção de uma borda ou fronteira entre os estudos atentos ao cotidiano (em suas múltiplas formas de expressão e produção de estratégias, significados e demandas dos mais distintos movimentos), marcam, segundo Pinar et al. (2008), uma ocasião do pensamento curricular que se pauta na volatilidade das verdades teóricas que embasaram diferentes nuanças do movimento crítico. Doutrinas, certezas firmes e horizontes emancipatórios, assim como formas de projeção do que é autonomia e do que é verdade libertadora, conhecimento e ser sujeito passaram a sofrer intensas críticas, não mais pela oposição de um movimento nitidamente organizado como tal, mas pela pulverização das distintas formas de pensar os pleitos sociais de grupos que não se interpretam como pertencentes a categorias prontas e/ou apoiam visões pressupostas de futuro, pela perspectiva de que o sujeito não se encontra, não está encarnado em um indivíduo; é, porém, momentâneo movimento, resposta, afirmação, decisão.

Para Lopes e Macedo (2011), importa destacar que tais estudos introduzem nas investigações do campo um senso de crise do realismo, abalroando tanto diretividades prontas sobre o que vem a ser a política curricular como expectativas teórico-metodológicas funcionais em diferentes contextos. Essas contribuições favorecem, assim, a perspectiva de que é necessária à continuidade dos investimentos teóricos sobre a potencialidade cultural, ao caráter de dispersão a que todo aporte teórico está exposto na relação com uma dinâmica de suposta realidade que não se pode conter.

Com base nesses argumentos, diferentes empreendimentos teóricos intensificam-se na busca por uma leitura que assuma a impossibilidade de um acesso, de fato, à realidade, ao sujeito, à expressão, à cultura, à política. No entanto, Lopes e Macedo (2011) destacam que as aproximações entre tais estudos não instabilizaram a pressuposição de que, ao tratarmos do que ocorre nas escolas, o referencial objetivo de subjetividade e/ou conhecimento a ser compreendido permanece. Seja para pensar as narrativas, as expressões, a voz dos sujeitos, o dado de um acesso verdadeiro ao texto, à realidade de escolas, professores, culturas, se apoiam na verdade da expressão em dado espaço e tempo. Segundo as autoras, ainda que os trabalhos se orientem para sujeitos coletivos, produzidos de forma enredada ou contextual, a realidade contextual é tomada como essência ou fundamento analítico. Por vezes, embora se considere o caráter singular da expressão/interpretação, o sujeito é conjecturado na perspectiva moderna, pautada em uma consciência concedida pela apreensão de determinado conhecimento, ou na possibilidade de construí-la/refiná-la para determinado fim previamente definido, para uma atuação em dado contexto compulsório na vida.

Embora possuam distinções, como tradições, os diferentes argumentos teóricos abordados tendem a se manter sob a lógica logocêntrica de controle e cálculo sobre a alteridade, sobre o devir de distintos contextos de práticas, a partir da afirmação de uma propriedade de conhecimento. As práticas, por sua vez, são comumente supostas como aquilo que estaria restrito, ou deveria imbuir, os fazeres de professores e/ou estudantes no ambiente escolar. Essa leitura, a meu ver, reduz a perspectiva de atuação política, estando limitada frente à leitura de que toda enunciação sobre as práticas contextuais também são práticas contextuais. Não haveria, portanto, possibilidade de estar fora/limitado de/a um contexto ou mesmo controlá-lo (DERRIDA, 1991b).

Com Lopes e Macedo (2011; 2014), considero possível pensar os estudos curriculares como buscas que, motivadas pela definição de seu objeto, por diferentes vias, são dinamizadas da aspiração à precisão/compreensão sobre a melhor proposição de formas de conhecer do/no mundo, por guias curriculares para redes de ensino, pela compreensão do que ocorre no cotidiano de cada escola e, nessa, como o sujeito pensa um todo mais amplo em que estaria inserido. Penso que a tradição curricular possui como marcação recorrente a busca pela organização e condução dos processos entendidos como atinentes ao fazer educacional e, portanto, ao controle da experiência, da prática de professores e alunos por meio da presunção de um conhecimento acertado à constituição de subjetividades necessárias a determinado contexto.

A partir da incitação pós-estrutural de Lopes e Macedo (2011) por pensar o currículo como texto e reafirmando uma preocupação derridiana com a qual me envolvo, argumento que tanto perspectivas instrumentais, progressivistas, reprodutivistas quando de resistência tendem a supor o contexto como algo passível de controle e racionalização por meio de um conhecimento para o sujeito, um conhecimento que fundamente ser sujeito. Enfatizo essa leitura tendo em conta o caráter estadocêntrico que marca visões macroestruturais, defensoras da verticalização do poder, de cima para baixo, em termos de controle sobre o contexto da prática escolar. E as perspectivas associáveis ao movimento de Emancipação e Resistência, em defesa do caráter vívido e latente da experiência subjetiva no contexto da prática escolar, reiteram a verticalidade do currículo ao conceber a prática como capaz de produzir ou resultar de um conhecimento de resistência, de baixo para cima, como contra-hegemonia (GIROUX, 1997).

Com a abordagem a esses diferentes momentos do pensamento curricular, considero interessante pontuar a polarização introduzida na projeção de uma propriedade de conhecimento para pautar o sujeito do currículo e o que é o currículo. Afirmar a centralidade

do nome conhecimento, de sua espectralização no conflito pela significação do currículo não visa admitir sua propriedade ao campo. Mas chamo a atenção para o quanto mesmo os trabalhos críticos à centralidade do conhecimento tendem a responder a esse nome como forma de inclusão ao debate curricular, reiterando sua preponderância na menção ao currículo.

Do cenário que procurei abordar até aqui, interessa destacar como, no âmbito das críticas e perspectivas, o conhecimento tende a ser lançado, de um lado, à condição de produto socialmente acumulado e que deve ser resguardado na reflexão sobre os fins da escolarização. De outro lado, o conhecimento é tomado como aquilo que, oposto ao diretivo (o que é acumulado e transmitido na escola), é produzido pelas e/ou nas formas de resistência dos sujeitos escolares. Importante é assinalar a tendência à reiteração da relação dos nomes conhecimento e sujeito como pressuposição de que fundamentam a leitura de currículo, condicionando, por vezes, a produção do segundo à definição do primeiro ou ainda de que uma conscientização (transcendental) do segundo levaria, por suas relações ou experiências contextuais, à formulação do primeiro.

Para além da propriedade do conhecimento ou do que vem a ser o sujeito, é por meio da referência a esse nome que penso se desenvolver parte significativa do debate curricular, projetando a potência de conhecer na afirmação de um sujeito capaz de ser solução e/ou resposta curricular. Como simplificações sociais, penso que as distintas defesas passam por esses traços, articulando sentidos em torno do nome conhecimento, com vistas a conjecturar uma afirmação curricular ao sujeito, suposto como capaz de dissolver o que, em dado momento, possa ser desafio aos fins do currículo.

A disputa no movimento de reiteração curricular por intermédio do conhecimento como forma de assegurar um sujeito ou, ao sujeito, uma capacidade de operar em dado contexto, perfaz uma tensão interna no campo. Penso essa tensão como dinâmica potente na circunscrição (e, portanto, estruturação) do debate curricular em torno do nome conhecimento. Ao constituir um binarismo entre formas de conhecer, considero esse conflito como podendo também estar sinalizado no nome interdisciplinaridade. Projetado como possibilidade de conciliação entre os conhecimentos prioritários para aquisição pelo sujeito e os produzidos na experiência dele, o nome interdisciplinaridade sofreria pressão dessas duas perspectivas, constituindo-se como uma extensão do conflito, como emblema do conflito em foco.

Argumento que a tensão que limita o debate sobre conhecimento encontra em uma atualidade das produções curriculares, particularmente no debate sobre a organização curricular integrada, uma ressonância empírica dessa luta. Refiro-me à relação entre as

defesas do currículo disciplinar e aquelas que pontuam a integração curricular como horizonte plausível na formação subjetiva. Tais defesas tendem a se ancorar no pressuposto de que o conhecimento é capaz de, ao estar articulado a determinado contexto virtual, constituir o sujeito. Segue, nesse sentido, a operação de afirmação, via organização curricular, do nome conhecimento como fundamento ao sujeito e, nessa dinâmica, como estruturação (afirmação) curricular.

Assim como o debate sobre conhecimento, a referida tensão não é recente às discussões curriculares; é uma problemática frequente no campo desde a década de 1930 (BEANE, 1995a), a partir do pensamento de John Dewey nos Estados Unidos, mas com influências na educação brasileira, principalmente por intermédio do movimento escolanovista. Não pretendo acompanhar uma leitura extensa sobre como tem sido pensada a relação disciplinaridade/integração. Interessa-me, a partir de Lopes (2008), somente mostrar o quanto não são uma novidade os movimentos frequentes em torno do tema da organização curricular.

Com isso, aproveito para chamar a atenção para a leitura de que, independente da defesa de um tipo de organização curricular disciplinar ou integrada, ambas, a meu ver, cooperam para eufemizar nos estudos do campo a preponderância do conhecimento como fundamento da discussão sobre currículo. Ambas as formas de organização curricular se desenvolvem assim ao constituir em diferentes momentos da política, como discutirei neste capítulo, um embate que tende a chamar mais a atenção para as finalidades e perspectivas de cada uma do que a instabilizar suas identidades como agendas obrigatórias de determinada leitura de conhecimento.

Justamente em razão do caráter de continuidade de tal debate no campo curricular e de sua percolação em diferentes momentos do pensamento e da política curricular é que me volto a essa discussão. Longe de assumir a defesa de uma ou outra leitura de organização curricular, pondero-as como discursos que favorecem a estabilização do pressuposto do conhecimento como forma de controle do sujeito, justificando-se com base em uma projeção contextual (o mundo, a vida, a sociedade, o trabalho) para a qual se deve aprender a ser, funcionar, operar, agir. Penso ser essa uma via possível quando da assunção de uma tarefa desconstrucionista, que, segundo Derrida (1998), consistiria em atentar para que as convenções e consensos sejam pensados como estabilizações de algo essencialmente instável e caótico. Assim, o filósofo pontua que é porque há instabilidade que se impõe a necessidade de estabilização; porque há caos é que buscamos incessantemente denegá-lo.

Digo, portanto, que, apesar de considerar as diferenças entre as distintas perspectivas e defesas que tendem a carregar, ambos os discursos operam em uma lógica que penso focalizar um mesmo horizonte, qual seja a suposição de uma forma de organização curricular baseada em uma visão de conhecimento como propriedade, cujo aprendizado teria por objetivo a formação de um sujeito para um mundo já determinado, para um contexto para o qual determinada subjetividade deve ser/estar preparada. Nesse sentido, são reedições do currículo como controle, reedições de uma preocupação estabilizante e controladora da diferença, daquilo que é outro.

Tendo em vista esses argumentos, abordo a seguir outros voltados à organização curricular que julgo ponderar a interdisciplinaridade como alternativa àquela organização, mantendo o conhecimento como aquilo que uma proposta de currículo não pode deixar de tratar.

## 4.2 **A interdisciplinaridade como solução curricular**

Concordo com Kliebard (1986), Lopes (2008b), Aires (2011) e Lopes e Macedo (2011) quanto à concepção de que a organização por disciplinas é uma hegemonia que, a despeito das mudanças nos campos disciplinares e nas formas de proposição de reformas curriculares, tende a permanecer como nome cuja significação está sob disputa[5]. Em razão de tal afirmação, o discurso do currículo integrado tende a ser reiterado como alternativa, sob o argumento de que formas de superação ou distensão do currículo disciplinar oportunizariam esta ou aquela leitura de mundo aos estudantes. A proposição de formas críticas à organização disciplinar marca diferentes estudos no campo do currículo e está intimamente relacionada ao debate sobre conhecimento.

Diferentes trabalhos projetam a organização curricular como o cerne da preparação ou da viabilidade metodológica de construção do conhecimento. Estudos como os de Dewey e Kilpatrick, entre outros (LOPES, 2008b), são emblemáticos dessa preocupação com a reorganização do currículo, como crítica à tradição disciplinar, e tendem a apoiar distintas propostas (currículo por projetos, por resolução de problemas, por temas geradores,

[5] Em pesquisa anterior focalizei o caso da disciplina Geografia como se constituindo e sustentando como nome mobilizado por diferenças sociais articuladas equivalencialmente, em oposição ao discurso de integração curricular. Para maior aprofundamento, ver Costa (2013).

integrado/interdisciplinar etc.) de construção de determinada forma de conhecer, de dado sujeito conhecedor, com foco em uma suposta capacidade de, via integração, acionar sentidos de conhecimento na vida ou para a vida dos sujeitos; ou ainda formar sujeitos com leitura adequada sobre e/ou para um contexto vindouro (a vida, o trabalho, a socialização, o futuro).

Com os estudos de Dewey (1959), ganha força a ideia de que o interesse dos alunos deve ser compreendido à experiência curricular. Como já discutido, sua perspectiva progressivista focaliza os saberes e leituras dos estudantes, tendo-os como base para a dinamização do processo de construção de significados democráticos. A tônica das defesas de Dewey, segundo Pinar (2007), ganha nos trabalhos Kilpatrick um viés mais sistemático, em termos de proposta de organização curricular, sendo este considerado o pensador que metodologizou o pensamento deweyano.

Para Lopes (2008b), Aires (2011) e Lopes e Macedo (2011), os trabalhos de Kilpatrick sinalizam as primeiras propostas em defesa da organização curricular integrada como crítica às disciplinas. Para Kilpatrick (1978), assim como para Dewey (1959), importava a construção de uma convergência entre conhecimentos sistematizados para os problemas sociais, para os desafios cotidianos dos estudantes. Para o autor, a democracia na escola se desenvolveria pela capacidade de, pelos conhecimentos disciplinares, viver a socialização plena, ter mais qualidade de vida e ser capazes de construir respostas para os desafios rotineiros. A ideia de Kilpatrick (1978) era valorizar os impulsos e intenções dos alunos, relacionando-os aos conhecimentos acumulados. Esses elementos seriam os cernes da sociedade democrática, para o autor. A integração dos conhecimentos disciplinares em torno de projetos favoreceria a tomada de decisão por parte dos alunos, assim como a organização de um olhar adequado sobre a realidade que os cerca. Os estudantes passariam, com isso, a se responsabilizar e aprenderiam sobre as dinâmicas sociais, seus desafios e possibilidades desde tenra infância, tendo, no entanto, suas experiências assumidas como mote à organização curricular. A ideia de que a educação não poderia estar dissociada da vida constituía a base de seus estudos, sendo o conhecimento fundamento à reflexão sobre a vida.

Dentre os pressupostos para as formulações de Kilpatrick (1978) está a leitura de que o conhecimento acumulado socialmente não faz sentido por si só na educação de crianças e jovens. Por esse motivo, é defendida a ideia de que somente por meio de um envolvimento prático com as questões da vida social é que os estudantes estariam de fato sendo inseridos no contexto da sociedade, passando a, desde a escola, participar da vida em sociedade, pela construção de sentidos para as indagações da vida. Assim, o conhecimento legitimado funcionaria como fonte segura para a construção das respostas à vida prometida aos

estudantes. A interação dos conhecimentos ao mesmo tempo que os critica tende a reiterá-los, colocando em questão a importância de uma contextualização como mediação da relação entre teoria e a prática social dos sujeitos. Com isso, penso que a defesa da democracia passa a poder ser lida como decisão pelo aumento do controle do que viria a ser o sujeito, pois não só o conhecimento seria pressuposto como as formas de utilizá-los seriam preestabelecidas por uma moral e demais orientações, chamadas de vida, de sociedade e futuro, para as quais os sujeitos deveriam estar preparados.

A recorrência exemplar dessa perspectiva de 'funcionalização' do currículo enfatiza a leitura de que o conhecimento só é produzido a partir de uma organização curricular acertada, que possibilite gestão ou controle dos processos que levariam à construção de determinada subjetividade para determinado fim, como argumenta Moreira (2013). Barreto (2006), Lopes (2008b) e Fávero e Kapczynski (2015) reiteram esse argumento ao chamar a atenção para quantas reformas educacionais foram iniciadas ao longo da década de 1990 em diferentes países ocidentais, caracterizadas pela mudança curricular e pela subsunção da seleção dos conteúdos a esse debate. Moreira (2013), que discute atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2011), assinala a reiteração da perspectiva de reforma na organização curricular como alternativa à garantia de aprendizado com significado para os jovens. Para Veiga-Neto (2010), assim como para Lopes (2008b), nesse movimento tende-se a naturalizar as formas de conhecer pela definição da organização do currículo, a partir da constituição dos pressupostos que dão sustentação a discursos favoráveis a determinada visão curricular e à exclusão de distintas outras leituras.

Lopes (2008b) destaca que as defesas de formas integradas de currículo não são específicas das reformas recentes nem têm na interdisciplinaridade sua associação obrigatória, mas são recorrentes ao pensamento curricular, tendo diferentes finalidades e preocupações, à proposição de políticas de currículo, o que penso, em concordância com a autora, não sinalizar a mesmidade; são traduções (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) de distintas leituras que visam responder ao que é considerado algo a ser resolvido/combatido/aplacado, em dado momento da política.

As produções em torno da integração curricular ou do currículo integrado passam por diferentes preocupações (vinculadas à proposição da interação de disciplinas de uma proposta curricular, à integração de problemáticas particulares a uma formação específica, à integração de propostas curriculares de diferentes níveis de ensino), tal como sinalizado por Apple e Beane (1997), sendo sua associação à interdisciplinaridade emblemática das reformas

curriculares (LOPES, 2008b; MOREIRA, 2013; THIESEN, 2014; FÁVERO; KAPCZYNSKI, 2015) que vêm constituindo um texto geral para o Ensino Médio brasileiro.

No caso brasileiro, o debate acadêmico e as defesas reformistas encaminhadas na direção do currículo integrado têm na interdisciplinaridade seu princípio organizador e dinamizador, seu sinônimo (LOPES, 2008b), o sinônimo de um conhecimento a ser constituído. Estudos como os de Lopes (2008b), Aires (2011) e Thiesen (2014) destacam forte influência dos trabalhos de Jantsch e Bianchetti (1995), Torres Santomé (1998) e Beane (1995a; 1995b; 2003) nas discussões relacionadas a currículo integrado via interdisciplinaridade e conhecimento. Esses trabalhos, segundo as autoras, reiteram genericamente leituras de mundo afeitas ao pensamento de Dewey, hibridizando sua abordagem progressivista a diferentes perspectivas. Em comum, os estudos possuem um afastamento dos pressupostos cientificistas de Dewey, ao mesmo tempo que se mantêm apoiados em uma abordagem crítica, associada aos campos disciplinares, com foco na valorização dos saberes e experiências dos alunos, às produções cotidianas. Tais trabalhos comumente tensionam a perspectiva de que a relação entre os conhecimentos disciplinares e as experiências práticas pode levar à construção de um conhecimento com capacidade de construir sujeitos para um suposto contexto que demandaria integração de conhecimentos.

Outra influência viria dos trabalhos de Hilton Japiassu (1976), em muito influenciados pelo pensamento de Georges Gusdorf[6],com discussão orientada ao campo da Epistemologia. Para o autor, a disciplinaridade seria caracterizada por um aprofundamento na especialização do conhecimento científico, que estaria levando o conhecimento a um afastamento cada vez maior da realidade. Essa seria a patologia do saber, quando de sua irresponsabilidade frente às demandas da sociedade para a resolução de problemas reais ou concretos. A interdisciplinaridade seria a possibilidade de cura, ao inserir nos conhecimentos especializados algo como um filtro ou efeito transversalizante, capaz de integrar diferentes contribuições disciplinares em torno de um problema real e resolvê-lo.

Japiassu (1976; 1992) pontua a interdisciplinaridade como forma de crítica interna ao conhecimento disciplinar, o que motivaria o desenvolvimento de pesquisas voltadas a problemas sociais, à formação de profissionais com uma mentalidade capaz de ultrapassar as barreiras especializadas do saber para melhorar as formas de adaptação dos sujeitos aos diferentes contextos sociais. Com essa perspectiva, o autor propõe a interdisciplinaridade

[6] Segundo Jantsch e Bianchetti (1995), Veiga-Neto (2010) e Aires (2011), o pensamento de Gusdorf, embora tenha sofrido muitas críticas, é considerado hegemônico nas discussões sobre interdisciplinaridade. No Brasil, sua filosofia deu base aos trabalhos que referendam o tema, como é o caso de Japiassu (1976) e Fazenda (1994).

como forma orientada de operação com o conhecimento, com vistas a assegurar uma praticabilidade ou funcionalidade do conhecimento em beneficio da sociedade. A interdisciplinaridade garantiria, segundo Japiassu, que fosse constituído conhecimento com sentido para a sociedade, esta lida como tendo sentidos fixados em uma dimensão distinta daquela em que se produz o conhecimento. Para Aires (2011), o rito analítico de Japiassu consolida a leitura em que é atribuído ao positivismo a condição de obstáculo epistemológico para o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar. A perspectiva de Japiassu (1976) focaliza como conhecimento aquele desenvolvido por especialistas dos campos disciplinares e a interdisciplinaridade como movimento de convergência temática a que seriam orientados os conhecimentos disciplinares (VEIGA-NETO, 2010).

Entretanto, também baseado nos argumentos que Veiga-Neto (2010) insere, pondero quanto à perspectiva de Japiassu ao desconsiderar que, embora criticáveis, os conhecimentos acumulados socialmente são, pela proposta de Gusdorf, reduzidos em termos de potencialidades de exploração. Tal feito se daria a começar pela projeção de Japiassu (1976) de que os conhecimentos deveriam servir à resolução de problemas dados pelo social ou pela experiência. Dessa maneira, ao mesmo tempo que a defesa de Japiassu se volta à ideia de conhecimento unitário, como destaca Veiga-Neto, restringe as possibilidades de apropriação dos conhecimentos disciplinares ao limitar *a priori* quais argumentos de um campo de conhecimento podem contribuir para determinado problema, o que tende a minar as possibilidades de operação (e unidade) e, principalmente, de integração via interdisciplinarização dos conhecimentos. Ou seja, a defesa de uma interdisciplinaridade seria frustrada na própria proposta de Japiassu, resultando na redução de possibilidades do conhecimento – e não em seu aumento.

Igualmente relevantes para os estudos sobre interdisciplinaridade são os trabalhos de Ivani Fazenda (1994), que possuem grande destaque no campo da educação; ela é considerada por Veiga-Neto (2010) a principal referência no que toca ao início dos estudos sobre o tema no país. Os trabalhos de Fazenda e Japiassu, embora voltados a preocupações distintas pela interdisciplinaridade, possuem grande repercussão nas produções voltadas ao tema (AIRES, 2011; GOMES et al., 2013; LOPES, 2008b; VEIGA-NETO, 2010).

Para Fazenda (1994), a função da interdisciplinaridade estaria em não negligenciar as disciplinas (símbolos da evolução do conhecimento acumulado pela humanidade), mas em constituir interpenetrações dos conhecimentos mobilizados por elas e, assim, dar base a uma teorização mais ampla para a educação. A autora assinala também que uma de suas preocupações estaria no investimento na interdisciplinaridade como forma de rompimento

com a dicotomia “ciência/experiência” (FAZENDA, 1994), o que possibilitaria maior aproximação do conhecimento socialmente acumulado à experiência dos alunos, tal como projetado pelo pensamento de Dewey (1959).

Diferentemente de Japiassu, Fazenda não orienta suas produções para o debate epistemológico da interdisciplinaridade; acena para sua potencialidade comportamental e psicológica na proposição de práticas interdisciplinares e seus estudos são remetidos à leitura da interdisciplinaridade como categoria de ação, não de conhecimento. Nesse sentido, acena seu afastamento do olhar defendido por Japiassu e Gusdorf (VEIGA-NETO, 2010) ao projetar tirar o conhecimento da centralidade de uma preocupação pedagógica. Para Fazenda (2000), o foco da integração como interdisciplinaridade estaria na construção de cumplicidades, parcerias, acolhimento do outro em uma dimensão de integralidade das relações interpessoais desenvolvidas nas escolas.

Embora seja referência recorrente nos trabalhos que tematizam a interdisciplinaridade, Fazenda (1994; 2000) não se volta a ela como integração de disciplinas ou organização de conhecimentos no currículo. Como ressalva Macedo (2000), Fazenda (1994; 2000) tem por horizonte uma integração de pessoas, experiências, de olhares disciplinarizados pela modernidade, que informaria a escola e as formas de pensar e agir dos sujeitos (FAZENDA, 2000).

Em resposta não somente às importações dos estudos de Japiassu para a educação como às proposições de Fazenda, Veiga-Neto (1997) busca pensar os desdobramentos de tais influências no campo do currículo. Para isso, tensiona a discussão ao fazer oposição à acusação de que a disciplinaridade seria uma patologia ou um adoecimento das formas de conhecer. Para o autor, a disciplinaridade não pode ser abatida por uma regulamentação ou uma proposta de redesenho curricular. Veiga-Neto pontua que as constituições disciplinares da ciência e das disciplinas escolares resultam das formas pelas quais, a partir da Modernidade, passamos a organizar nosso modo de pensar. Complementa ainda que as preocupações voltadas à defesa da interdisciplinaridade na educação e, especificamente, no currículo sinalizam a perspectiva de que eles não passam de meios transmissores hábeis a levar o conhecimento produzido em uma instância à outra, o que ressalta a negligência com as dimensões socioculturais do currículo. Dessa forma, Veiga-Neto (2010) destaca as preocupações em integrar e/ou interdisciplinarizar o currículo como consistindo em uma redução da perspectiva curricular a uma abordagem técnica e/ou operacional de organização do conhecimento.

Os trabalhos mencionados tangenciam a discussão que aqui é delineada, que julgo marcar o campo do currículo nos termos de suas teorizações e, portanto, são traduzidas na produção da política curricular para o nível médio. Autores como Beane (1995a; 1997), Santomé (1998) e Jantsch e Bianchetti (1995; 2002), que dialogam mais detidamente com o pensamento crítico marxista e/ou histórico-cultural, diferentemente de Japiassu (1976) e Fazenda (1994), pensam a interdisciplinaridade com foco em horizontes como emancipação e conscientização crítica, que, pautados no conhecimento crítico, conjecturam uma forma de conhecer capaz de constituir-se como refinamento entre os conhecimentos especializados e as demandas sociais a serem respondidas pelo sujeito social.

Em comum, sustentam a leitura de que o conhecimento disciplinar, por si só, não é capaz de empoderar ou construir visões complexas de mundo. Mas, uma vez confrontado com as questões e os desafios de uma experiência com que lida o sujeito, esse conhecimento assumiria uma condição plástica no atendimento às questões sociais, assumiria ou formaria sentidos para as lutas sociais, auxiliando na projeção de posições adequadas à realidade. Tais autores são destacados aqui por serem recorrentemente acionados em produções acadêmicas (LOPES, 2008b; MAGALHÃES; ROCHA; DAMAS, 2009; AIRES, 2011; GÓES; VIEIRA JÚNIOR, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; GARCIA, 2012; THIESEN, 2014; GONÇALVES; PIRES, 2014) e em documentos oficiais (BRASIL, 2002; 2013c).

Apesar das diferentes associações possíveis e circulantes no campo do currículo no que toca à integração curricular, os trabalhos de Beane possuem destaque na perspectiva ressaltada por Lopes (2008b) como a de maior força no Brasil, via interdisciplinaridade. A recorrência dos trabalhos do autor se dá por sua compreensão das disciplinas com vistas à produção de um conhecimento para a resolução de problemas sociais, com sentido para a vida dos alunos, contextualizado na suposta vida para a qual se deve preparar (AIRES, 2011; MONTAGNER et al., 2014).

Na relação currículo integrado/interdisciplinaridade, particularmente assumindo-os como significando a mesma coisa (BEANE, 1997), os trabalhos do autor são referências recorrentes às defesas à reorganização curricular pela interdisciplinaridade, dando base a produções no Brasil e no exterior, além de ser pensado como estudioso e mobilizador mais recente das discussões sobre o tema (MONTAGNER et al., 2014; MATOS; PAIVA, 2009; CRUZ; COSTA, 2015; LEITE, 2012; AIRES, 2011; GARCIA, 2012; MELLO, 2016; LOPES, 2011; BIAVA; SALAZAR; BUGLIANI, 2014; FELÍCIO; ALONSO, 2016; SILVA; PEREIRA, 2013). Defendo que os trabalhos de Beane (1997) marcam o campo com base na leitura afastada de argumentos como os de Gusdorf, cujo foco estava na integração do

conhecimento científico, para afirmar a importância da integração do conhecimento escolar por meio da integração de experiências sociais e pessoais via organização curricular.

Os trabalhos do autor fazem ressonância interessante aos argumentos projetados pelas defesas à integração curricular no Brasil, ao passar pela afirmação da possibilidade de construção de um conhecimento fundamental constituído da articulação dos conhecimentos disciplinares mobilizados nos problemas da vida cotidiana dos alunos. Dentre seus argumentos está a proposição da utilização das disciplinas na defesa de um currículo integrado. Em alguns momentos pensada como leituras antagônicas e em outros como interdependente (LOPES, 2008b), a tensão entre o disciplinar e o integrado não só é discussão recorrente ao campo como não é exclusividade do caso brasileiro (BEANE, 1995a; COSTA, 2013; CUNHA, 2015; LOPES, 2008b; LOPES; MACEDO, 2011).

Experiências como as dos Estados Unidos (ACKERMAN, 1989; BEANE, 1995a; 1995b), Canadá (DRAKE, 1991) e Reino Unido (WHITTY; ROWE; AGGLETON, 1994a; 1994b) aproximam-se do cenário brasileiro tal como analisado por Lopes (2008b), para quem a preocupação com a reforma na estrutura curricular é uma característica da leitura ocidental de currículo, das justificativas para reformas.

A visão de que a integração curricular funcionaria como meio de maior aproximação ao mundo da vida, por exemplo, é um argumento utilizado por Beane (1995a) baseado na teorização de Dewey para também defender uma visão considerada democrática de escolarização. Sem reduzir as defesas do currículo disciplinar e do integrado aos estudos de Beane, chamo a atenção para suas discussões por considerá-las produtoras de trabalhos emblemáticos no campo. Segundo o autor, a defesa do currículo integrado tende a ser assumida como oposição à organização por disciplinas, mas defende que elas não podem ser abandonadas, pois alimentam a integração com conhecimentos dos campos especializados, assegurando a realização das finalidades democráticas, que imbuiriam as propostas de integração.

Apesar de argumentar que as disciplinas devem ser consideradas aliadas do currículo integrado, o autor pondera que a integração não diz respeito a ajustes estéticos ou realinhamentos das disciplinas; consistiria na defesa de que os temas disciplinares devem ser problematizados e tematizados em relação às experiências dos alunos, o que não aconteceria em uma visão disciplinar, que fragmentaria as formas de ler o mundo, proporcionando uma leitura parcial, memorizadora e, portanto, afastada da experiência dos alunos (BEANE, 1995a). Isso implicaria, na visão do autor, uma posição antidemocrática na produção curricular.

O conhecimento tratado pelas disciplinas, nesse caso, não favoreceria uma abordagem complexa o suficiente sobre a vida. A integração curricular, em outra mão, questionaria as possibilidades de contextualização de um conhecimento (contido ou mobilizado pelos campos especializados em que consistem as disciplinas) pela dinamização do conhecimento via interdisciplinaridade. Segundo Beane (1995a), a meta principal de uma visão integrada de currículo seria a defesa de "um significado" para o "sujeito" e para "o mundo social" no qual está imerso.

O currículo integrado seria capaz, ele mesmo, pela simulação de situações futuras, de tematizações sobre o mundo do trabalho e sobre o cotidiano dos alunos, de assegurar um conhecimento verdadeiramente significativo e coerente, como também propõe Kilpatrick (1978), hábil em proporcionar aos alunos formas de ler o mundo como, "de fato", deve ser (BEANE, 1995a; 1995b).

Seguindo a perspectiva de Dewey, Beane (1995a) focaliza a importância de que os conhecimentos cotidianos dos alunos sejam motivação para a proposição de temas do currículo integrado, o que levaria a uma maior aderência de tais alunos à produção de um conhecimento lido como fundamental para sua formação, para a atuação no mundo. Os esquemas e temas do currículo acolheriam as demandas dos alunos e, a partir disso, o conhecimento a ser ensinado seria apropriado de modo interdisciplinar via contextualização, dada a proximidade que haveria entre o conhecimento integrado do currículo e o mundo (lido como integrado) em que os alunos vivem e para o qual devem ser preparados. Essa perspectiva, embora afeita à defesa dos conhecimentos escolares e aos estudantes da educação básica, não deixa de partilhar do senso de Japiassu (1976) de que o conhecimento especializado não serve por não ser funcional para determinada visão de contexto de práticas do sujeito.

Essa visão de conhecimento, segundo Beane (1995a; 1995b), possuiria significado e organicidade, pois não seria apresentado aos alunos de forma artificial, como no currículo disciplinar. Para o autor, a superação dos limites disciplinares possibilitaria um conhecimento pautado na realidade. Haveria, a esse respeito, um significado implícito no mundo que o currículo integrado seria capaz de explicitar, de desvelar aos alunos, dando-lhes condições para entender como as "coisas" do mundo funcionam "de verdade".

Para o autor, as disciplinas contêm muitos (mas não todos os) conhecimentos, mas o modo como cada uma individualmente os opera não fornece aos alunos condições para uma leitura verdadeiramente atenta às dinâmicas da vida, do mundo. O currículo integrado, por outro lado, faria apropriação dos conhecimentos disciplinares para constituir leituras

correlacionadas do mundo, em uma visão interdisciplinar. Beane (1995a; 1995b) pontua que o conhecimento produzido pelas disciplinas científicas e escolares assume um olhar especializado que subtrai os significados da vida social e do indivíduo, não viabilizando, portanto, uma visão democrática de educação, entendida como a produção de formas de conhecer capazes de oferecer a um dado sujeito ferramentais compreensivos e soluções para os problemas da vida.

Ainda nesse sentido, apesar de assumir o respeito aos trabalhos de professores escolares, chama a atenção para o caráter empobrecido, em termos de densidade conceitual, em que as disciplinas escolares se consolidariam, o que as enfatizaria como alternativa problemática em termos de democratização do ensino. As disciplinas escolares nem possuiriam o conhecimento especializado, como no nível da ciência, nem favoreceriam uma abordagem sobre a realidade da vida dos indivíduos. Elas seriam, portanto, um conjunto de conhecimentos que não respeitariam a ciência, em termos de rigor teórico e metodológico, nem lidariam com as demandas cotidianas dos alunos. Essa condição de intermediação empobrecida marcaria as disciplinas, perfazendo o olhar antidemocrático e de baixa segurança quanto ao rigor do conhecimento.

Segundo Beane (1995a), tal afastamento se daria por causa das relações entre os conhecimentos científicos e escolares. O conhecimento das disciplinas escolares seria uma versão da acadêmica pautada na crença da melhor seleção sobre o que deve ser conhecido pelos alunos, o que não ocorreria em uma perspectiva integrada, que se basearia nos conhecimentos da vida, do cotidiano, do mundo dos alunos, para articular interdisciplinarmente conhecimentos com significado social na formação deles. Essa perspectiva, argumento, não deixa de reinserir um enfoque de controle sobre o que deve ser conhecido por parte dos alunos, o que deve ser a vida deles ao buscar definir o que vem a ser o próprio mundo do aluno como fonte de integração.

Em sua crítica às formas de controle produzidas pela incorporação de visões cientificistas do conhecimento a ser ensinado aos alunos, Beane (1995a; 1995b; 2003) defende, como forma mais democrática e "significativa", a seleção de experiências e conteúdos disciplinares que dizem respeito ao que o aluno supostamente encontraria em um futuro a ser vivido, em problemas cotidianos que os alunos deveriam enfrentar, bem como na definição de significados dados, contidos no mundo. Caberia ao currículo integrado revelar esses significados aos alunos. Os alunos seriam, nesse caso, libertados de uma visão afastada do mundo, proporcionada pelas disciplinas, e teriam experiências projetadas pelo currículo sobre como são suas vidas, sociedade e futuro.

Importa destacar também que, dentre os aspectos criticados por Beane, está a impossibilidade de que as disciplinas escolares congreguem os conhecimentos dos campos científicos, o que possibilita a leitura de que o problema do currículo estaria na incapacidade de a escola ter como norte o conhecimento científico, suposto como aquilo que proporcionaria a resolução de problemas lidos como comuns a todos os estudantes. Tais reduções poderiam passar pela redução dos problemas das ciências aos problemas da vida/cotidiano e vice-versa, como adverte Lopes (2008b), o que, genericamente, poderia levar à leitura de que as formas de solução para ambos são as mesmas.

Argumento ainda que, se concordando com Beane (1995a; 1995b) sobre as disciplinas, já seria criticável a leitura de que uma lógica integrada consistiria em selecionar, dos conhecimentos disciplinares escolares (já selecionados a esta altura de um todo da ciência), saberes capazes de produzir um conhecimento de significado verdadeiro sobre o mundo dos alunos, sobre o que precisa ser o estudante e, além disso, sobre o que deve ser considerado problema a ser resolvido e de determinada maneira. Precisamente pelos argumentos já utilizados de que, ao menos em uma perspectiva marginal ou de afastamento de uma leitura controladora do currículo, supor uma fixação do que vem a ser o sujeito e, portanto, um conhecimento que lhe é (ou pode ser) constitutivo projeta a fixação ou estancamento do que é o currículo, da subjetivação curricular.

Se em Beane (1995a) as situações da vida e os desafios rasurantes aos campos disciplinares seriam mais bem tratados em uma leitura integrada, interponho como questão se seria possível prever dada rasura antes de seu acontecimento, antes de sua precipitação. Dito de outra forma: interessa questionar se, independente do integrado ou disciplinar, escaparia algo da ordem do imprevisível, não cogitado, imponderável (MACEDO, 2013) em qualquer que seja a expectativa de controle (no que chama por futuro, sujeito, vida, cotidiano). Especificamente, ainda caberia indagar se, nas mesmas "independências", não haveria descontrole quanto ao modo como as subjetivações interpretam o mundo e leem a solução possível para determinados problemas. Ou seja, haveria forma curricular de precisar sobre o modo como outro lê ou não o mundo de forma integrada, mesmo esse outro suposto como o estudante sob controle curricular? Se o conhecimento, como venho defendendo, não é uma objetividade a ser emitida e recebida, não é um dado, é, isso sim, produzido por meio de conflitos interpretativos, nunca transparentes a si, haveria conhecimento dissonante (ou consonante) do/no mundo ou forma desintegrada/integrada de lê-lo?

Em trabalho posterior de Vars e Beane (2000), é defendida a integração curricular como meio da formação de cidadãos para a democracia, lida como capaz de acessar a "vida

real". No entanto, os autores discutem que, apesar do aumento dos movimentos em defesa à integração, o currículo disciplinar tem sido intensificado pelo *accountability*, característico das reformas baseadas na padronização curricular. Para eles, viveríamos, a partir da década de 1990, a afirmação dos currículos baseados em disciplinas, no controle da atuação docente e na defesa de avaliações centralizadas em resultados baseados em padrões inalcançáveis pelas escolas.

Para os autores (VARS; BEANE, 2000), interessa, pelas vias do currículo integrado, que as escolas consigam congregar diferentes benefícios no cenário educacional sobre o qual tecem suas considerações. Por intermédio da interdisciplinaridade, as escolas operariam um currículo centralizado nos alunos e não nas disciplinas, com focalizava Kilpatrick (1978), reafirmando o compromisso curricular com a elaboração de um conhecimento real/verdadeiro sobre a vida e sobre os desafios a serem enfrentados cotidianamente, como o são os exames padronizados impostos pela reforma. Segundo os autores, o currículo integrado oportunizaria a construção de alunos competentes capazes de lograr êxito nos testes.

O currículo integrado, nessa leitura, conseguiria articular duas dimensões contemporâneas: formar alunos competentes para o alcance de médias plausíveis no âmbito dos sistemas de avaliação centralizados e, ao focalizar a dimensão subjetiva, em detrimento das disciplinas, produziria experiências curriculares afeitas às demandas e questões da vida dos alunos. Para Vars e Beane (2000), assumir esses caminhos é atender às demandas dos alunos e administrar as expectativas da sociedade, representadas nos testes padronizados, e, assim, mobilizar uma educação para a cidadania em um contexto democrático.

Cabe destacar que, para os autores, os motes reformistas são assumidos como inexoráveis pleitos sociais; portanto, não assumem condição criticável. Ao mesmo tempo, as experiências dos estudantes, aquilo que deve motivar a integração via interdisciplinaridade, defendido em Beane (1995a), os problemas da vida/cotidiano, tendem a ser reduzidos a metas no âmbito dos testes padronizados. Esse processo projeta a possibilidade de que o conhecimento desejável seja lido diretamente como aquele demandado nos exames e, em função deles, definido como constitutivo do mundo.

Essa leitura possível, se acrescida dos argumentos projetados por Beane (1995a; 1995b) e Vars e Beane (2000) sobre a associação da integração à democratização do currículo, tal como defendida por Dewey, pode delinear a democratização da escolarização também como aumento do controle dos saberes circulantes, das experiências de alunos e professores, das formas de ser sujeito e estar no mundo. Isso porque, em um eventual ensaio exemplar sobre o funcionamento de tal lógica, teríamos que a interdisciplinarização é, por si

só, crítica, pois é produzida a partir do social; o sujeito bem formado para o mundo é aquele que consegue as melhores notas nos exames, constituídos como demandas sociais; o social é personificado nos testes e, uma vez bem-sucedido o estudante, o currículo estaria também aprovado em seu papel formativo: o jovem estaria lendo e correspondendo ao mundo adequadamente.

Com a estruturação conjecturada por Beane (1995a; 1995b) e Beane e Vars (2000), é possível interpor que a compreensão das demandas dos alunos (justificativa maior para a reorganização curricular com vistas a um conhecimento democrático, desde Dewey) estaria afastada de sua proposta, uma vez que só é possível lê-las como aceitáveis se restritas àquilo que é assumido como o mundo em essência: a aprovação nos exames padronizados. Como o próprio nome já sugere, baseado em testes padronizados, o conhecimento não tende às preocupações locais, singulares, pessoais e específicas das vivências e questões experienciais estudantis, mas ao que é suposto como devendo ser conhecido comumente por todos. Dessa forma, um sujeito genérico é exposto na projeção teórica de Beane, resultado da afirmação prévia do que é o mundo, de quais são seus problemas para, então, definir quais seriam os conhecimentos passíveis para abordá-los corretamente.

Julgo importante atentar para que o mesmo caráter produtivista e controlador que se atribui à perspectiva disciplinar pode ser interpretado em suas defesas. Não assumindo que a integração e o disciplinar são a mesma coisa, argumento que, se as disciplinas podem ser pensadas como formas de controle do trabalho nas escolas (LOPES; MACEDO, 2011), a leitura de integração, defendida pelo autor, também pode assumir uma perspectiva denegatória daquilo mesmo que define como fundamental: a experiência dos alunos.

Pondero que, se as disciplinas operam em função de um *télos* pautado em eventuais usos futuros na vida do estudante, a integração funcionaria em torno da suposição de que os problemas poderiam ser reconstituídos, importados para uma experiência escolar controlada por um conjunto de conhecimentos articulados, capazes de resolvê-lo. Mas o que também se torna possibilidade, nesse sentido, é a assunção de uma abordagem em que, ao invés de um suposto investimento em uma aplicação futura, passaríamos a garantir, de forma mais controlada, a formação de competências na atualidade. O problema, nesse caso, estaria precisamente definido em sua transcendentalidade aplicável a qualquer contexto, este reduzido a um padrão; formas de conhecer e agir em possíveis situações similares. O contexto, nesse caso, é tomado como situação controlada e repetível na vida dos estudantes.

Se o disciplinar se apresentaria rarefeito em termos de precisão sobre os usos do conhecimento na vida dos alunos, a leitura integrada de Beane tende a assumir um enfoque de

maior controle ainda. Essa é uma visão de contextualização associada à aplicação e ao utilitarismo a que uma abordagem interdisciplinar do conhecimento deveria se prestar. A interdisciplinaridade e a contextualização, nesse caso, estariam atreladas de modo a assegurar um conhecimento já selecionado para um contexto precisa e previamente definido sobre o que vem a ser "desafio" e "resolução" para um aluno. O controle se constituiria não só quanto aos conhecimentos considerados válidos a serem dominados como em relação às formas de sua utilização.

Penso que essa defesa restringe o uso do conhecimento a determinada atitude ao supor que somente por meio de tais conhecimentos é possível resolver um problema hipotético. Além disso, se a preocupação com eventuais desafios da vida dos jovens é suposta como justificativa à integração, não seria possível empreender um trabalho de compilação e organização de tais experiências possíveis sem hierarquizá-las em termos de importância. Do contrário, um infinito em experiências e possibilidades interpretativas deveria ser trazido à baila da integração.

Pontuo, dessa forma, que as vias de democratização são lidas como seleção de conhecimentos capazes de resolver problemas considerados fundamentais à construção de um sujeito para o mundo. Leituras contextual, subjetiva e de conhecimento não expostas à crítica possibilitam que, de algum modo, parte das apreciações/críticas tecidas em relação às contribuições de Dewey seja retomada para Beane. Não criticados estariam não só os pressupostos em que repousam o conhecimento e seus fins, como o sujeito, a visão de currículo como devendo estar submetido a certa visão de mundo lida como expectativa a ser atendida (como os exames). Igualmente estaria a leitura de que tais nomes (currículo, sujeito, conhecimento e vida, por exemplo) devem possuir ou possuem significados fixos ou cambiantes entre visões previamente dadas (democrático/antidemocrático, fundamental/desprezível).

Em posição também diferenciada sobre o pensamento disciplinar, e em visão distinta de Beane, os trabalhos de Jantsch e Bianchetti (1995) têm por caracterização a defesa de uma ruptura da interdisciplinaridade como alinhamento a uma filosofia do sujeito, ao que atribuem ser o cerne dos trabalhos de Fazenda (1994) e Japiassu (1976). Para esses autores, a ideia dominante de interdisciplinaridade, que chama por uma defesa da "pan-interdisciplinaridade" (JANTSCH; BIANCHETTI, 2002), baseada na suposição de que seria uma prática cognitiva capaz de dissolver o problema da especialização exacerbada do conhecimento, pontua o sujeito como em uma condição absoluta na produção do conhecimento.

Com isso, perspectivas consideradas por eles como hegemônicas, como as de Japiassu (1976) e Fazenda (1994), assinalariam uma visão messiânica para o sujeito ao concebê-lo sem a concepção da historicidade do conhecimento e da própria subjetividade. Para Jantsch e Bianchetti (1995), ao fazer isso a leitura subjetivista estaria marcando a fragmentação e a integração como responsabilidade dos indivíduos. A leitura de Japiassu, nesse caso, fica remetida à decisão do sujeito para realização da interdisciplinaridade, de sua consciência e responsabilidade em integrar conhecimentos para construir um novo conhecimento e elaborar leituras dos problemas sociais.

Jantsch e Bianchetti (1995; 2002) assinalam que o avanço do pensamento interdisciplinar não seria resultado de uma consciência e vontade subjetiva pela integração, mas sim resultado de pressões de um momento histórico que demandaria a busca por integrar conhecimentos especializados. Sob a perspectiva dos autores, a proposta de Japiassu (1976) e Fazenda passa a ser apreendida como não crítica e negligente quanto à historicidade das consciências, da subjetividade e da produção do conhecimento.

Outro argumento introduzido pelos autores está na importância de resguardar o conhecimento disciplinar, destacando sua qualificação sob argumento similar ao de Young (2009), qual seja o de que as disciplinas são as formas mais racionais, seguras e simbólicas da emancipação humana (JANTSCH; BIANCHETTI, 2002), e não uma unidade perdida. Nesse sentido, afirmam que a especialização do conhecimento só pode ser dada como uma patologia sem a consideração dos marcos históricos que o ocasionaram. Portanto, não soaria interessante a concepção de que haveria uma unidade perdida a ser retomada e controlada pelo sujeito em sua relação com o conhecimento.

Isso que seria uma posição nostálgica no pensamento de Japiassu marcaria uma desconsideração da evolução histórica da sociedade e do conhecimento como resposta a essas mudanças. A afirmações de Etges (1995) e Frigotto (1995) reiteram a visão de Jantsch e Bianchetti (1995), ao pensar que a unidade reivindicada em leituras como a de Gusdorf, por exemplo, não é mais que do que o reconhecimento da perda de uma visão de homem primitivo, concebido naturalmente. Para Etges (1995), na defesa do sujeito que deveria unificar o conhecimento novamente subjaz a concepção de uma defesa do homem unitário, que teria sido superado por uma visão histórica.

Tanto Jantsch e Bianchetti (1995) quanto Etges (1995) provocam um deslocamento na leitura da interdisciplinaridade como produção de conhecimento, chamando a atenção para o quanto a ideia de que levaria a uma ciência unitária escamotearia uma perspectiva de retorno ao sujeito iluminista, consciente e capaz de controlar todas as formas de conhecer no mundo.

Particularmente, pontua visões como as de Japiassu (1976) e Fazenda (1994) como atadas a um compromisso não crítico e com grandes potencialidades de alinhamento com o sistema de produção capitalista, que demandaria, desde meados da década de 1970, a construção de sujeitos onicompetentes para a reprodução do sistema econômico.

Frigotto (1995), que especificamente vincula a relação das práticas pedagógicas escolares à discussão sobre interdisciplinaridade, assinala que uma dinâmica interdisciplinar na educação não seria de ordem de uma "arbitrariedade racional e abstrata" (p. 26), mas sim é decorrente do próprio modo como o sujeito se constitui como sujeito e objeto do conhecimento sobre a sociedade. Para o autor, as próprias relações multifacetadas e integradoras de novas leituras de mundo encaminhariam para uma visão interdisciplinar crítica. Em sua leitura, a interdisciplinaridade teria uma dimensão necessária, que instaria em uma forma de conceber que todo conhecimento, ainda que especializado, não pode prescindir da noção de que há todo um conjunto de determinações e intersubjetividades que dão consistência a uma perspectiva interdisciplinar.

Para Frigotto (1995), uma abordagem crítica, em sala de aula, sobre as formas de produção e reprodução do conhecimento incidiria num movimento interdisciplinar, numa prática pedagógica dessa ordem. Segundo o autor, com esse convite já haveria um movimento em favor da interdisciplinaridade na sala de aula, que estaria marcada pela criatividade de sujeitos que articulariam os conhecimentos socialmente especializados na ou para a solução de múltiplos problemas.

As posições de Jantsch e Bianchetti (1995), Etges (1995) e Frigotto (1995), pautadas marcadamente em aportes histórico-críticos, compreendem as possibilidades de operação de um conhecimento interdisciplinar por meio do destaque à importância de uma compreensão historicista. A interdisciplinaridade deveria ser assumida como intrínseca ao modo de produção atual, pois, segundo os autores, a fragmentação do trabalho diz respeito à fragmentação do conhecimento. Para eles, a busca recente pela interdisciplinaridade seria sintomática de uma busca por profissionais integrados, daí a importância da conexão da ideia interdisciplinar com um contexto atual do capitalismo.

Para Jantsch e Bianchetti (1995), a interdisciplinaridade, histórica e criticamente pensada, diria respeito a uma dinâmica de integração de diferentes formas de conhecer que envolveria os conhecimentos filosóficos, generalistas e os da educação com os saberes especializados. É com essa perspectiva que os autores buscam afastar da interdisciplinaridade uma abordagem voluntarista ou a ser acionada por um sujeito munido de vontade ou interesse consciente. A ideia desses autores é que a interdisciplinaridade seria um processo de reflexão

histórica, o que não poderia ser feito em qualquer lugar ou qualquer sujeito. A universidade, ou o que ela representaria (a ciência), seria o espaço prioritário para a formulação de uma visão interdisciplinar da realidade social.

A formulação e Jantsch e Bianchetti (1995), bem como as contribuições de Etges (1995), lidas para uma perspectiva da educação, como é sugerido por Frigotto (1995), favorece a visão de que a interdisciplinaridade só faz sentido na escola se esta for suposta como espaço de produção de conhecimento científico, como destaca Lopes (2008b) ao focalizar essa dinâmica na produção de políticas de currículo, em que os saberes de referência seriam as matrizes de uma iniciação científica (AIRES, 2011).

Ao tecerem críticas a leituras como a de Japiassu (1976) e Fazenda (1994), Jantsch e Bianchetti (1995), Etges (1995) e Frigotto (1995) definem a interdisciplinaridade como um movimento de identificação do sujeito histórico frente à necessidade de compreender as determinações que constituem a sociedade. Com essa perspectiva, na dinâmica de afirmação de um deslocamento da interdisciplinaridade de uma ideia de retorno a uma unidade de conhecimento perdida ou de um sujeito indiviso, os autores marcam uma leitura de consciência a ser constituída pelo conhecimento para a qualificação do sujeito critico.

Apesar da distinção que fazem ao pensamento de Gusdorf e, consequentemente, aos seus desdobramentos nos estudos de Japiassu (1976) e Fazenda (1994), para a perspectiva que interessa destacar nesta tese pondero que os autores também reposicionam uma leitura estrutural que, marcada por uma leitura historicista, sustenta uma perspectiva de sujeito a ser conscientizado por um conhecimento capaz de constituí-lo criticamente. A interdisciplinaridade, portanto, assumiria a condição de conhecer cara a uma abordagem conectora dos conhecimentos especializados, resguardados como fundamento, à experiência sócio-histórica de um sujeito fragmentado como consciência.

A despeito das críticas formuladas por Jantsch e Bianchetti (1995) e Frigotto (1995), penso também ser legível uma defesa da perspectiva unitária de sujeito. Não penso em uma leitura de unidade como retroação a supostas formas originais, mas em uma construção em que as contribuições disciplinares levariam à projeção de uma forma de conhecer com potência reveladora de uma realidade complexa que deve ser descoberta no sujeito e, portanto, proporcionar-lhe novamente uma forma de consciência. Obviamente, inclusive em razão do aporte marxiano/gramsciano que introduz as suas análises, não é concebida uma subjetividade encarnada em pessoa, mas na interação de distintas subjetividades que, constituintes de uma classe social historicamente estruturada, assumiriam a encarnação de um sujeito genérico, cuja consciência estaria implicada numa visão integrada via interdisciplinaridade.

Jurjo Torres Santomé (1998) é um autor de grande repercussão no debate sobre a interdisciplinaridade, como destacam Lopes (2008b), Aires (2011) e Thiesen (2014). Seu trabalho, também envolvido com o pensamento de Dewey (1958), para além de concordar com um afastamento do conhecimento especializado (disciplinar) das experiências dos estudantes, acrescenta uma preocupação crítica à organização do conhecimento no currículo: o conhecimento disciplinar ignora os conceitos dos alunos, os problemas e situações de suas localidades de vivência, afastando-se da possibilidade de construção de soluções para problemas cotidianos. Além disso, Santomé (1998) assinala que a fragmentação dos tempos de aulas em disciplinas distintas não auxilia na construção de nexos entre os conhecimentos, levando ao desinteresse dos estudantes. Dessa forma, não só não faria sentido para os alunos como não produziria possibilidades críticas de interação dos conhecimentos especializados com as demandas e interesses dos estudantes. Isso deveria, segundo o autor, ser o ponto de partida para a produção e a proposição curriculares.

O conhecimento seria constituído na relação de conhecimentos especializados, que seriam submetidos às questões psicológicas, fisiológicas e sociais dos sujeitos. Esse enfoque pondera a visão de interdisciplinaridade do autor como sendo uma dimensão comportamental e/ou atitudinal da interdisciplinaridade, não por integrar conhecimentos disciplinares, mas por atender a todo um amplo leque de dimensões em que o sujeito estaria inserido, aproximando-se também de argumentos defendidos por Fazenda (1994).

Para Santomé (1998), longe do que defende como interdisciplinaridade crítica para a escola, haveria um movimento atual, resultante das mudanças no sistema de produção capitalista, que informaria uma dinâmica de mudança curricular. Se com o padrão fordista a especialização implicou uma organização curricular fragmentada, o atual pensamento flexível estaria projetando uma reforma na organização também nesses termos, levando à difusão da interdisciplinaridade como produção de conhecimento adequado.

Frente a tais mudanças, Santomé (1998) apresenta preocupação com uma agenda crítica e propositiva de interdisciplinaridade para a organização curricular que passaria pela apreensão de que as reformas possam se utilizar do pressuposto da interdisciplinaridade para justificar propostas esvaziadas de sentido, com fins meramente produtivistas. Para o autor, importa que a interdisciplinaridade possa ser desenvolvida mediante diferentes caminhos (projetos, eixos integradores, centros de interesse), desde que seja focalizada a experiência dos sujeitos, com vistas à formulação de uma leitura capaz de responder aos seus anseios.

A proposta crítica do autor concebe como fim da organização curricular interdisciplinar a formação de sujeitos capazes de se tornar também flexíveis, abertos,

democráticos, solidários e críticos (SANTOMÉ, 1998). A integração curricular via interdisciplinaridade pode ser lida, em seus argumentos, como algo inexorável, como uma definição de contemporaneidade para a qual os sujeitos devem ser preparados. A definição de uma formação com os adjetivos acima passaria não pela possibilidade de criticar o que seria uma questão da atualidade ou de produzir respostas para problemas cotidianos, mas de preparar o sujeito para operar no atual cenário produtivo. Importa destacar que, para o autor, um problema de tal cenário seria o esvaziamento de sentidos, para o qual um preenchimento plausível estaria na proposição de definições (voltadas à compreensão do sujeito em sua globalidade [aspectos sociais, fisiológicos, psicológicos, culturais etc.]) hábeis em delinear os benefícios da interdisciplinaridade.

A projeção de Santomé (1998), embora argumente sobre o esvaziamento do teor das reformas curriculares, vê como possibilidade de contribuição e crítica a introdução de uma preocupação metodológica para a integração curricular via interdisciplinaridade. A perspectiva do autor, assim, pode ser aproximada da de Dewey, bem como das críticas que se seguiram quanto a um caráter de pressuposição de que o conhecimento deveria ser resguardado como fundamento, ao mesmo tempo que caberia a construção de um sentido para o sujeito como uma forma de integração satisfatória aos problemas com os quais lida em seu cotidiano.

Destaco, no entanto, que, assim como em Beane (1995a; 1995b), o autor constrói um movimento argumentativo que também possibilita a perspectiva de que, embora os saberes e questões dos estudantes devam ser acolhidos, ao definir as demandas do mundo como as demandas da sociedade e, portanto, as do sujeito (lido como o estudante), submete toda a expectativa de produção de um conhecimento contextualizado/contextualizante à estrutura de produção capitalista.

Refiro-me à argumentação crítica de que a defesa da centralidade do currículo no aluno não problematiza diretamente as formas de conhecer e o mundo para o qual se defende a preparação. Igualmente, ao tomar como pressupostos, junto com a aceitação de testes padronizados, propalados pelas reformas educacionais, Beane possibilita a leitura de que não só o que se define como mundo pelos testes é uma verdade para todos os indivíduos como a demanda por determinado conhecimento também o é, de tal forma que é em razão das problemáticas trazidas pelos exames nacionais que são defendidas formas de integração e contextualização aos alunos.

Pelas perspectivas dos autores mencionados, destaco não se tratar de assumir o disciplinar ou o integrado como a melhor preparação de sujeitos para qualquer que seja o

mundo, mas de chamar a atenção para o quanto o debate sobre integração é fundamentado em uma lógica que opera a afirmação procedimental e controladora do sujeito e do contexto por intermédio do conhecimento, como nas leituras de Dewey (1959), Kilpatrick (1978) e Fazenda (1994). Essa é uma lógica que mobiliza a definição de um horizonte obrigatório no qual as formas de conhecer, e dada propriedade de conhecimento, devem ser acuradas para a melhor resolução/uso/performance em relação a problemas que também se quer controlar como compulsórios, como projetam Beane (1995a; 1995b), Jantsch e Bianchetti (1995) e Santomé (1998).

Penso também como uma lógica de estruturação do debate sobre conhecimento busca aplacar aquilo que é caótico e incontrolável, tal como defendo por meio da ideia de que o conhecimento não é fundamento, mas é produzido por meio de conflitos pautados em resultados provisórios e imprevisíveis. Longe da afirmação de Beane (2003) de que conhecimento é poder (e se uma razão acerta a forma de transmissão do poder está resolvido o problema do empoderamento do sujeito), retomo, pautado em Lopes e Macedo (2011), que o conhecimento não pode ser dado ou transmitido ao/a um sujeito; a constituição do sujeito diz respeito aos conflitos em torno da definição do que é conhecimento. Há, portanto, subjetivação na disputa pela definição do conhecimento; não um conhecimento produtor de sujeitos (BEANE, 1995a; 1995b; JANTSCH; BIANCHETTI, 1995; FRIGOTTO, 1995; SANTOMÉ, 1998).

Assumir, tal como proposto por Beane (2003), a defesa de um direito à educação, ou como uma garantia a inclusão no mundo, como propõe Santomé (1998), por meio de qualquer que seja a leitura curricular, passa pelo movimento de controle sobre o que vem a ser a propriedade de um direito que se quer assegurar como forma de reivindicar direito no lugar de um suposto sujeito que deveria fazê-lo. Assim, parece que o movimento, via disciplinas ou integração, não passaria pela garantia do direito, mas por sua usurpação; um pensamento/*logos* que quer assumir e se apropriar do direito de aprender de um outro que nunca pode vindicá-lo noutras vias. Só pode reclamar um direito restrito por uma lógica que lhe retira o direito de conhecer fora do espaço comum colocado a um tipo de conhecimento para um contexto pré-definido, como desde a abordagem de Japiassu (1976), mas ainda em uma perspectiva marxista gramsciana, como pensam Frigotto (1995) e Jantsch e Bianchetti (1995), ou globalizadora (SANTOMÉ, 1998).

Não se trata de reduzir as contribuições dos autores mencionados; focalizo o caráter estruturante que, conjuntamente, eles perfazem ao pensar determinada forma de conhecer. Tal conhecimento, deduzido um contexto suposto como mais amplo e especializado do

conhecimento, deveria servir para a resolução de problemas projetados para um sujeito a ser construído. Ao mesmo tempo que o sujeito seria o fim de uma satisfação curricular, estaria condicionado a um contexto genérico, mas local, pessoal e culturalmente afirmado como questionador (experiências cotidianas, psicológicas, sociais), que é remetido ou circunscrito a um cenário mais amplo (a sociedade, o sistema produtivo, o futuro, o trabalho etc.).

A decisão por tal projeção reitera, a meu ver, o movimento de centralização do conhecimento no currículo. No caso particular do discurso de integração via interdisciplinaridade, penso tratar-se de uma perspectiva que, envolvida em sentidos emancipatórios ou inclusivos, tende a dinamizar a redução do debate sobre conhecimento ao supô-lo como propriedade calculável e, ao contextualizá-lo, restringir o que é conhecimento a situações ou contextos obrigatórios a um suposto sujeito. O conhecimento privilegiado por essa leitura nem habitaria a defesa de um conhecimento disciplinar assumido como especializado nem poderia, "de fato", atender em uma função contextual, haja vista não ser possível incluir um todo incalculável de manifestações contextuais em propostas, preparações, projeções curriculares.

Daí deriva-se outra forma de estruturação do conhecimento – mas ainda o conhecimento – marcada pela afirmação de contextos mais amplos ou genéricos lidos como comuns aos sujeitos. Essa dinâmica tende a conduzir a própria crítica à organização disciplinar (e, portanto, a justificativa à integração) a ser cabível para a proposta integrada. Ou seja, se o disciplinar não é capaz de atender a anseios locais e particulares, a projeção integrada também não o é, constituindo-se, ao contrário, em forma de restrição ao conhecimento, ao remeter também a situações dissonantes da vida dos sujeitos.

Dentre as críticas às defesas à integração, Whitty, Rowe e Aggleton (1994a; 1994b) chamam atenção para o quanto os conflitos estão marcados pelas diferentes visões de conhecimento escolar, como aquele apropriado das disciplinas científicas de referência, e de conhecimento cotidiano. Tal como destacado por Lopes (2008b), os autores assinalam que as reformas educacionais vêm, desde a década de 1990, defendendo formas de integração curricular baseadas em temas específicos, ao passo que defendem conteúdos obrigatórios nas disciplinas escolares.

Para os autores, há a construção de uma confusão sobre a organização curricular que passa pela defesa de conhecimentos considerados fundamentais ao sujeito e à busca pela associação de tais conhecimentos às suas experiências cotidianas. No entanto, pontuam, a partir de referenciais críticos marcadamente associados à NSE, que tal tensão simboliza o conflito entre as tradições liberal e sociocrítica que confrontam uma visão elitista, associada

às disciplinas, pautada na defesa do conhecimento cientifico como verdade sobre o mundo e voltada à formação de sujeitos elitizados (empregáveis, ambiental e politicamente corretos, honestos no pagamento dos impostos, com hábitos saudáveis); comum à educação social crítica, baseada na integração e contextualização dos conhecimentos que, em oposição a uma visão disciplinar acadêmica, defenderia o aprendizado focado nas experiências de alunos das classes populares.

Para Whitty, Rowe e Aggleton (1994a; 1994b), a defesa de uma visão integrada, marcadamente baseada nas disciplinas introduziria aquilo que se defende como supérfluo em uma abordagem simplista. Tal afirmação se apoiaria na leitura de que, ao restringir disciplinarmente formas de abordagem integradas a determinado tema, estaríamos cooperando para o esvaziamento das potencialidades interpretativas desse tema. Com isso, o autor argumenta que a perspectiva de integração defendida pelas reformas curriculares se baseia em uma visão de empobrecimento do conhecimento escolar não crítica às disciplinas e suas tradições e ainda propõe como inovação formas reduzidas de abordagem a realidades experienciadas pelos estudantes.

Essa visão de organização curricular, segundo Whitty, Rowe e Aggleton (1994a; 1994b), favoreceria uma falsa sensação popular de iniciação aos conhecimentos acadêmicos, aos saberes sistematizados. Para os autores, uma genuína formação radical precisa ser carregada de “significado” e “crítica”, pois somente assim o aluno poderia ser empoderado para transformar o mundo. Segundo Whitty, Rowe e Aggleton (1994a; 1994b), a versão de empoderamento proporcionada pela visão da reforma sobre conhecimento favorece tão somente que os estudantes aprendam a sobreviver no mundo sem criticá-lo no modo como de fato funciona. Além disso, consideram que a perspectiva de entrelaçamento do currículo disciplinar com o integrado proporciona a preparação de crianças e jovens para a vida adulta produtiva.

Diferentemente de Beane (1995a; 1995b), Whitty, Rowe e Aggleton (1994a; 1994b) argumentam que independe de esforços ou de precisão a tentativa de contextualização, que pauta defesas de integração curricular para condicionar leituras sobre o mundo da vida. Para os autores, que se apoiam em Bernstein, para além da apropriação ou invisibilização dos temas transversais, o que orienta os processos de contextualização dos conhecimentos por parte dos alunos é a experiência social em que cada estudante está envolvido.

Assim, Whitty, Rowe e Aggleton (1994a; 1994b) assinalam o quanto possibilidades de resistências podem ser apreendidas nas situações em que diferenças sociais se expressam no modo como cada estudante se relaciona e vê significado nos temas, integrados ou

disciplinares, a que são expostos. No entanto, apesar dessa perspectiva, o estudioso inglês opera a ideia de que tais diferenças são caracterizadas por condições de classe e, nesse sentido, definem que as crianças da classe média tendem a um maior envolvimento com questões abstratas, enquanto os populares teriam aproximação maior dos problemas cotidianos.

Sobre essa compreensão, penso que os autores reiteram um binarismo entre o disciplinar e o integrado, projetando o primeiro como representante de aspirações elitizadas e o segundo como representação popular no currículo, o que tende a enfraquecer seus argumentos quanto às diferentes leituras sociais realizadas pelos alunos. Ao restringir as diferenças às condições de classe, tendem a enfatizar o controle sobre formas de ler o mundo, além de projetar como impossibilidade a ideia de que, independente da organização curricular, há diferentes leituras de mundo, favoráveis a esta ou àquela visão e além delas.

Sendo formas de resistência àquilo que é determinado por uma esfera política externa ou superior à escola, as formas de resistência não poderiam estar circunscritas a condições específicas, pois não seriam resistências, mas coalizões legíveis de classe. Se Whitty, Rowe e Aggleton (1994a; 1994b) argumentam que as contextualizações são dadas às experiências de cada aluno, e se a experiência diz respeito ao modo como leem o próprio cotidiano, não penso ser proveitoso operar a ideia de um controle da experiência cotidiana como se dando diretamente por fatores de classe, ainda que reconheça que, no registro teórico do autor, tal condição perpetre lentes específicas à visão de mundo. No entanto, se a resistência não o for a ponto de permitir leituras outras, não pode ser considerada como tal. Haveria, nesse caso, a defesa de formas de subversão e resistência baseadas na condução à impossibilidade de resistência a outra visão de mundo que não a elitista. Isso é dizer que, ainda que o sujeito se emancipe de visões elitistas de mundo, não pode fazê-lo de uma visão de classe que lhe orienta ou define; ou, ainda, só é capaz de resistir porque controlado por uma lógica de classe, não sendo, portanto, emancipado.

Em perspectiva problematizadora desse binarismo projetado na relação do currículo disciplinar com o integrado, Lopes (2008b) chama a atenção para que não há verdade ou essência capaz de assegurar determinada leitura de mundo para qualquer que seja a perspectiva de organização curricular. Para a autora, importa cotejar como tanto as disciplinas quanto as defesas da integração são apropriadas em diferentes leituras. A partir dessa proposta, afirma a importância de que sejam postos em tela os discursos que tendem a pautar o debate em torno dos referidos temas.

Para Lopes (2008b), há uma tendência interpretativa do currículo disciplinar que o concebe em perspectiva aproximada da de Beane (1995a), em que as disciplinas escolares são lidas como derivação da organização disciplinar da ciência. No entanto, para a autora, em aproximações às discussões sobre a História das Disciplinas Escolares de Goodson (1993; 1997), a visão da escola como espaço de adaptação do conhecimento científico para fins de ensino desconsidera as especificidades da própria escola como espaço produtor de sentidos para as políticas, como produtora de verdades próprias.

Por outro lado, Lopes (2008b) argumenta que as formas de integração curricular tendem a ser associadas a leituras atentas à realidade, às necessidades e à experiência dos alunos, bem como à suposição de sentido de relevância social do conhecimento. Esses argumentos tendem a ser projetados diretamente contra a organização disciplinar. Tal perspectiva, também discutida por Whitty, Rowe e Aggleton (1994a; 1994b), é tomada por Lopes para afirmar que, independente de um revestimento progressista que se queira dar a qualquer forma de organização curricular, importa chamar a atenção para que, se o argumento crítico às disciplinas passa pela sua vinculação à ciência, é necessário criticar a tendência, também tratada por Torres Santomé (1998), dos movimentos científicos de integração dos conhecimentos para a resolução de problemas complexos.

Torres Santomé (1998), inclusive, toma como emblemáticas as defesas de integração para pensar a interdisciplinaridade como movimento da ciência e, particularmente, a tendência à constituição de novas disciplinas produzidas na integração de outras, como seriam exemplares os casos da Bioquímica, da Geopolítica e da Biofísica. Argumentos de associação à ciência poderiam, assim, ser neutralizados em função das associações possíveis entre a leitura disciplinar e a integrada de currículo.

Para o educador espanhol, os argumentos científicos para a integração disciplinar se apoiariam na ideia de que as problemáticas da realidade social demandariam uma aproximação maior da ciência, o que seria respondido de forma precisa pelas formas integradas de tratamento, de tecnologia, capazes de acessar os objetos investigados. Para Lopes (2008b), esse conjunto de leituras da ciência favoreceria que o currículo disciplinar escolar fosse lido como devendo ser alterado, de modo a estar submetido a uma coordenação científica do conhecimento.

Essa associação possível enfatiza uma acriticidade frente ao que se entende por conhecimento escolar, pois, se assumirmos as mudanças em defesa de resolução de problemas como algo a ser resolvido por uma perspectiva integrada, reduzindo as possibilidades de conhecer a ciência, teríamos novas formas de negligenciar a produção do conhecimento

escolar, controlando o trabalho de professores e alunos nas escolas – dessa vez, por meio da afirmação de uma realidade que continua a ser projetada como aquilo que não pode ser lido pelos estudantes e que não pode ser produzida na e pela escola. Tal leitura assumiria, também, a posição de alvo das críticas feitas às disciplinas ao afastar da realidade e dos desafios trazidos pelos alunos os problemas agora eleitos como devendo ser resolvidos.

Para Lopes (2008b), tanto o disciplinar quanto a integração se conformariam em um mesmo registro interpretativo do conhecimento escolar, ao importar da ciência para a escola tal visão de conhecimento. Segundo a autora, essa perspectiva continua a manter os elementos socioculturais alijados das experiências escolares, pois a priorização de um enfoque cientificista traz como implicação cara a esta discussão a concepção das finalidades sociais desses diferentes âmbitos (científico e escolar), que, sendo considerados por ela como distintos, não devem ser hierarquizados.

Nesse sentido, a autora se aproxima aos estudos de Goodson (1993; 1997) para focalizar a distinção entre as disciplinas escolares e as acadêmico-científicas como também sendo importantes ao debate curricular sobre integração/interdisciplinaridade. Para Lopes (2008b), a ciência e a escola são instâncias próprias de conhecimento, não sendo produtivo operar transposições diretas de seus pressupostos, argumentos e funções. Ela pondera ainda que as condições de êxito no tratamento a determinado problema nas escolas precisam ser pensadas nos termos desse contexto e dos atores que atuam nele. Igualmente pontua que a introdução de argumentos científicos em defesa da ciência favorece, sem uma atenção às epistemologias circulantes no contexto das escolas, a ideia de implementação do projeto de escola que se quer desenvolver, levando à hierarquização dos contextos científico e escolar.

Lopes (2008b) assinala que a ideia de transposição de conhecimentos da ciência para a escola possibilita a redução do currículo à transmissão daquilo que é tomado como prioritário à formação dos sujeitos: o conhecimento. Entretanto, questiona a tensão sobre a organização curricular, particularmente em relação à disciplinarização, remetendo o debate a um contexto mais amplo de reflexão sobre as relações de poder e os processos de identificação. Para a autora, a pretensão à consideração da organização disciplinar (não só na escola, mas como construção social) como possuidora de uma fixação identitária, de formas de conhecer e lidar com esse suposto conhecimento não seria mais do que a recorrência a um conjunto de sentidos sempre expostos ao hibridismo cultural e releituras contínuas. As releituras dariam conta de inviabilizar um suposto projeto unificado, ou mesmo fragmentador, ao fazermos referência às disciplinas (para concordar ou criticá-las), e isso acenaria a uma perspectiva de que a afirmação disciplinar passaria pela ilusão de certeza que só teria como fundamento a

incerteza sobre as formas como os outros interagem e/ou se apropriam do que dizemos ser um dado disciplinar. Penso, com isso, que, para além da tensão sobre as propriedades de uma organização curricular (disciplinar ou integrada), restaria a impossibilidade de controle sobre garantias do que é conhecer na e sobre a vida, do que seria conhecimento disciplinar ou integrado.

Diferentemente de autores como Beane (1995a; 1995b), Jantsch e Bianchetti (1995), Frigotto (1995) e Santomé (1998), emblemáticos do debate em defesa da interdisciplinaridade, e considerando o questionamento de Lopes (2008a), penso que as propostas de organização curricular com vistas ao melhor ajuste do conhecimento para um fim constitutivo ao sujeito são remetidas a uma expectativa de controle, não só pela leitura de que tais propostas não poderiam dar conta daquilo mesmo que visem superar a visão disciplinar, como também pela perspectiva de que seria possível, com dada organização, assegurar a integração de um conhecimento tal. Seria como julgar garantir que o conhecimento estará ou será integrado por ser proposto de forma integrada. É afirmar que o sujeito só é capaz de integrar e ser a partir do momento em que é proposta tal via curricular.

Importa chamar a atenção, noutra via, para o fato de que o reposicionamento que Lopes (2008) insere no debate retira da forma de organização do currículo a gravidade da discussão, ao mesmo tempo que localiza no debate sobre conhecimento a importância do enfoque. Isso é dizer que, para além da organização curricular, o tema do conhecimento é mantido a postos. Do contrário, reincidimos em leituras como as de Beane (1995a; 1995b; 2003) e Vars e Beane (2000), nas quais o teor do conhecimento é reduzido ao pressuposto de que as formas de conhecer e de produção da ciência são prioritárias e indiscutíveis.

Argumento que perspectivas como a de Beane se aproximam da diferenciação que Lopes (2008b) faz no âmbito da teoria curricular. Para a autora, leituras como as da filosofia do currículo, iconizadas nos trabalhos de Hirst e Peters, assumem as disciplinas escolares como integrando uma mesma identidade com as científicas. Tal perspectiva reduz as finalidades da educação ao ensino sob a ideia de perpetuação da cultura humana. O conhecimento seria criado em uma instância hábil para isso, a ciência, e transposto para ser ensinado nas escolas.

Lopes (2008b) considera que os movimentos em defesa de formas integradas de organização curricular estão relacionados a diferentes maneiras como as disciplinas são interpretadas. Assim, a partir do modo como é concebido o mundo por meio de uma leitura disciplinar, são defendidos meios de integração. Para a autora, é em função de uma visão de

finalidade social que as disciplinas são compreendidas e associadas a qualquer que seja a leitura de mundo.

Lopes (2008b), nesse trabalho, com base nos estudos de Goodson, favorece a compreensão de que é fundamental à discussão sobre integração a ideia de que as disciplinas não são corpos estáveis de conhecimentos acumulados, mas resultados de relações de poder. Para a autora, movimentos defensores da integração que negligenciem tal visão política tendem a se deter na proposição de procedimentos e metodologias de desenvolvimento da integração, ao invés de problematizar o conhecimento, que, como uma propriedade, pauta as diferentes formas de organização.

Como tecnologia de organização do conhecimento, as disciplinas seriam, segundo Lopes (2008b) e Lopes e Macedo (2002), mecanismos de organização e controle da escola, posicionando conteúdos, horários e temas específicos. No entanto, a autora argumenta que tal organização não restringe possibilidades de integração dos conhecimentos. Ao longo da história curricular, a articulação de diferentes disciplinas em uma ou a relação entre várias assinalam o quanto o disciplinar não pode ser tomado como oposição ou resistência a formas de integração.

Para Lopes (2008b), as propostas de reforma curricular defendidas em diferentes países avalizam o argumento de uma não oposição entre o disciplinar e o integrado. As defesas da integração não implicam a superação do disciplinar ou mesmo reduzem sua potência em definir e organizar o conhecimento escolar. Segundo a autora, a centralidade disciplinar permanece mesmo quando da valorização de formas de integração.

Importa, nesse sentido, destacar que, a partir dos argumentos de Lopes (2008a; 2008b), não pode ser lida como obrigatória a tensão entre o currículo disciplinar e o integrado, menos ainda é necessária a assunção de que defendem formas de conhecer melhor ou pior em relação a determinado critério. Igualmente, não cabe uma essencialização de tais nomes como forma de estabilizar um alvo a ser combatido. Interessa, aqui, o quanto se tende a significar tais formas de organização curricular como nomes por meio dos quais são defendidas formas de controle.

Ao problematizar processos de significação, não estou reduzindo contribuições como as de Goodson (1993; 1997) ou mesmo Lopes (2008b) destaco não ser sustentável supor leituras estruturantes do que vem a ser o sujeito, a disciplina e a integração, ou o conhecimento, assim como o contexto para o qual são definidos/restringidos seus significados (sujeitos escolares, disciplinas escolares, integração para conhecer e desempenhar tal habilidade para determinado fim). Isto é dizer que ainda que auxiliem na compreensão crítica

sobre o funcionamento sociopolítico de uma disciplina, e das formas de produção/definição do conhecimento, leituras de atores concebidos *a priori* da luta política tendem a operar formas de estruturação do sujeito político envolvido com as disciplinas/integração, estabilizando fluxos de significação e posicionando identificações em vias essenciais e racionais[7].

Importa destacar que o argumento de Lopes (2008b), ao pontuar diferenças inerentes aos conhecimentos científicos e escolares, como produzidos e operantes em contextos diferenciados, em um movimento de enfatizá-los como entidades sociais distintas (em termos de gênese, estrutura de funcionamento e finalidades sociais), introduz formas de controle sobre o que é o conhecimento, o contexto (escolar e científico) e o sujeito operante nele. Goodson traz como defesa da singularidade disciplinar escolar a ideia de comunidades disciplinares como meio de afirmação de uma distinção da atividade política que mobiliza uma disciplina, ainda que envolvendo negociações contínuas com o saber de referência (a ciência) em busca por *status* e recursos (GOODSON, 1997).

Lopes (2008b), embora nesse trabalho lance mão dos aportes de Goodson, focaliza, também a partir do pensamento de Ball e Bernstein, uma perspectiva de contexto privilegiado da escola na qual ocorreriam movimentos de recontexualização. Argumento que a perspectiva de Lopes (2008b), apesar de focalizar uma propriedade/característica da produção curricular escolar, ao introduzir ideias como a de recontextualização oportuniza a leitura de que não só os contextos (escolar e científico) são fixos/dados, como o conhecimento e o sujeito (e se não fixados, ao menos circunscritos aos contextos conhecidos e conjecturados) também o podem ser.

Embora a autora introduza importante contribuição à discussão, propondo a reinterpretação da ideia de contexto e recontextualização de Bernstein com base nas intervenções pós-estruturais de Ball e do hibridismo de Canclini (LOPES, 2005; 2008b), segue funcionando a leitura de que os contextos da política, lidos como interpenetrados e não hierarquizados, podem ser definidos e compreendidos nos termos de suas características funcionais, pensados como ativos na produção política por via de releituras contínuas dos documentos políticos.

No que penso ser uma dinâmica controladora no pensamento curricular, os argumentos dos autores projetam formas de circunscrição do contexto e, portanto, do conhecimento e do sujeito, ao buscar privilegiar momentos específicos como possuidores de propriedades, como

[7] Para maior aprofundamento deste debate sobre a subjetividade política produzida na relação com as disciplinas, ver Costa (2013) e Costa e Lopes (2016).

espaços comuns de operação na relação com um dado conhecimento, mundo, vida, sujeito. Nesse movimento, na distinção, por exemplo, do que vem a ser uma finalidade social (que estabeleceria socialmente o estofamento das disciplinas), os autores supõem a escola ou a ciência como espaços-tempos essencializados por uma vontade/missão/expectativa transparente e comum a todos aqueles lidos como participantes. O contexto da disciplina escolar (argumento emblemático aos trabalhos de ambos) é apreendido como possuidor de pragmáticas próprias, que contribui para a crítica da hierarquização do conhecimento ciência/cotidiano. No entanto, precisa a caracterização dos processos de produção do conhecimento ao sujeito, mantendo o olhar na fixação conhecimento/contexto transparente. Tal concepção implica formas de exclusão de tudo aquilo que é produzido e produz sentidos, para o que se diz ser o ou do contexto escolar (o 'do' escolar, como tendem a adjetivar as disciplinas), mas que não necessariamente pode estar restrito ao que define como associado à escola (a formação de professores, os livros didáticos, os conteúdos, as práticas formais da gestão etc.).

Por pensar que está para além de assumir o disciplinar ou o integrado/interdisciplinar ou ambos conjuntamente, como meio de afirmação do currículo, considero interessante recorrer aos argumentos de Lopes (2008a) e Lopes e Macedo (2011), para os quais a disciplinas e a integração curricular não dizem respeito a propriedades do mundo, do currículo; são construções discursivas nas quais nos identificamos. Para as autoras, as disciplinas não são consideradas hegemonias curriculares em função da capacidade de uma *episteme* se fazer inabalável, mas, apoiadas nos indícios investigativos de autores como Goodson e Popkewitz, pensam as disciplinas como construções sócio-históricas que, quando concebidas em uma perspectiva pós-estrutural de currículo, não são condicionadas por saberes e tradições fixadas antes da política, *a priori* das decisões. Para as autoras, os saberes disciplinares são constituídos no processo em que nos tornamos disciplinares, em que nos identificamos, pelas distintas lutas políticas nas quais nos envolvemos na relação com o nome disciplinar.

Mas, para além do conflito entre as formas de organização curricular, importa pensá-lo como mobilização de uma dinâmica que cerceia a possibilidade de instabilizar o que tende a fundamentá-lo, o pressuposto de que um conhecimento tal pode ser prioritário e universal ao que se diz ser o sujeito ou para que ele exista.

Para Lopes e Macedo (2011), a disciplina, já em perspectiva de afastamento de Goodson (1993; 1997), não consiste na fixação de identidades disciplinares, mas de comunidades constituídas provisoriamente, nos distintos espaços-tempos de envolvimento

com a causa que afirmamos ser disciplinar. Não se trata de abandonar o que tradicional e criticamente se define como marca ou característica de um campo ou o que dizemos ser sua história ou concepções, mas de pensar que a reiteração de tais elementos consiste em um envolvimento constitutivo da disciplina e de identificações com o próprio campo. Segundo as autoras, as disciplinas se constituiriam no hibridismo de tradições, discursos pedagógicos, científicos, sociais e psicológicos, dentre outros, capazes de constituir, em determinado contexto, aquilo que se diz ser uma posição ou identificação fundamental à verdade disciplinar (LOPES; MACEDO, 2011).

Em movimento aproximado do das autoras, como defendi em pesquisa anterior (COSTA; LOPES, 2016), minha argumentação se orienta para a afirmação da disciplina, das políticas para campos disciplinares, como se desdobrando não por uma positividade ou epistemologia, mas por a articulação de diferenças sociais em torno do nome disciplinar. Essa perspectiva não está implicada na aceitação de uma restrição das identificações aptas a participar na política de currículo, mas insta na ideia de que, para além de identificações *a priori*, todo envolvimento (provisório) com a disciplina a mobiliza, produzindo sentidos, em antagonismo a uma diferença (um nome da política interpretado como inimigo ou ameaça a ser combatida).

Nesse sentido, diferentemente da perspectiva de corporação profissional, de que se aproximaria a ideia de comunidade disciplinar (GOODSON, 1993; 1997), defendi a constituição de uma comunidade propulsionada discursivamente por diferenças sociais que prescindem de envolvimento anterior com a disciplina, que, nesse sentido, seria mobilizada não por propulsão interna, mas por respostas sustentadas, contingencial e provisoriamente, em oposição àquilo que se entende por questionador, ameaçador (COSTA, 2013).

Também com essas perspectivas penso as formas de defesa da integração, pelo nome interdisciplinaridade, que se pautam também em um antagonismo às disciplinas como limitadas. Se as disciplinas não são assumidas como corpos estáveis de saberes acumulados e também não são pensadas como coordenadas por uma razão política que mobiliza seus praticantes/profissionais, interessa a operação alternativa, como tenho argumentado, de pensar uma propriedade ou habilidade da interdisciplinaridade em controlar formas de ler e ser em dado mundo.

Recorro a Lopes e Macedo (2011) para apoiar o argumento de que, na reconceptualização do currículo como produção discursiva, como produção cultural fronteiriça, não cabe assumir previamente a vida da experiência imprevista, de um suposto sujeito, a melhor forma de coordenação do que é necessário em termos de conhecimento,

atitude. O próprio mundo, nesse sentido, está por ser decidido frente aos envolvimentos com que, em cada contexto, nos identificamos, a que precisamos responder. Segundo as pesquisadoras, soa mais produtivo pensar as oportunidades em que as disciplinas se constituem em termos formativos, tomá-las como possibilidade de inter-relações de saberes de diferentes (supostos) campos disciplinares e, principalmente, no que toca às possibilidades integradoras que se desdobram naquilo que dizemos ser os cotidianos das escolas, no modo como diferencialmente são precipitadas identificações/subjetivações no mundo, a partir daquilo que assume como desafio ou problemática a ser tratada. Penso ser interessante a retirada do foco sobre a reforma da organização curricular como busca pelo conhecimento como controle ou melhoramento do outro (do currículo com um fim fixo, de um sujeito que precisa se tornar/ser tornado, de um mundo suposto como estável ou possuidor de dinâmicas previsíveis), destacando também o quanto as defesas desta ou daquela forma de produção curricular sempre estarão sujeitas àquilo estranho que não se consegue prever e deter, uma comunicação com o outro que julgo estar apre(e)ndendo aquilo que afirmo imprescindível, os modos de fazer na relação com os desafios, os modos de eventualmente integrar isso que digo ser um conhecimento válido para a vida. Justamente porque não é possível importar toda uma experiência para a razão curricular e, assim, projetar um conhecimento capaz de sanar e respondê-la é que penso ser a suposição fixa de um tipo de conhecimento uma atuação limitada e necessária.

Limitada, pois remetida a um fazer impossível de preparação e conhecimento do outro para uma toda outra alteridade da vida, da experiência por vir. Necessária, haja vista não ser possível a ponderação de todas as possibilidades desconhecidas de ser currículo/mundo/sujeito/resposta ao outro. Apesar disso, dessa dinâmica aporética, em que não se pode saber tudo e não é possível a paralisação ou hesitação frente ao reconhecimento ao não saber, uma decisão sempre é tomada, precisa ser feita, como uma intervenção num jogo com o estranho todo outro (DERRIDA, 2006), *ardiloso* (LACLAU, 1990), impetuoso inquisidor, que altera as regras todo o tempo. Uma resposta sempre é dada. Mas, uma vez que tal resposta não pode ser a melhor, mas uma possibilidade, importa, em um movimento de responsabilização contínua (DERRIDA, 2006), assumir que ela precisa ser constantemente refeita e retomada, de modo que sua revisitação possibilite a interpretação de que já não é ou não está respondendo àquilo que se busca/buscou desde sempre aplacar.

Essa posição possibilita conceber que diferentes formas de controle da organização curricular, visando à projeção de um conhecimento para quem quer que seja e em que mundo se suponha inserir, não deixam de reiterar formas de controle que movimentam uma dinâmica

estruturante do currículo, do mundo, do sujeito, do conhecimento. Essa leitura acaba por assegurar uma perspectiva negligente para com formas incontroláveis de integração daquilo que se diz ser conhecimento, em qualquer via de organização curricular.

Operar formas de controle de como o que se conhece deve ser utilizado na vida, como deve ser integrado na precisão de contextos fixados *a priori* na vida é constituir formas denegatórias de integração das formas de conhecer e, *pari passu*, de desafios com que se pode defrontar em dado momento. Isso leva à perspectiva de que a busca pela definição do que é conhecimento e de como se deve utilizá-lo inibe possibilidades outras de apropriação de um dado conhecimento hipotético na compreensão de problemas/ameaças/momentos hipotéticos; reduz, desde um registro cientificista, a "própria" construção do que se afirma como conhecimento; restringe, no âmbito dos estudos críticos, a possibilidade de ser crítico e estar na emancipação; limita, no enfoque pós-estrutural e pós-crítico que defendo aqui, a interpretação do currículo (e das formas de conhecer que o atravessam como fluxos) como produção discursiva, textual, diferente; esta última estranha uma visão controladora, mas me parece a mais próxima das formas de identificação no mundo que operamos como vontade de ser e de responder.

Dito de outra forma: a suposição de que é pelo controle do conhecimento que se pode emancipar o sujeito é não só estabilizá-lo em termos de significação como restringir formas outras, possíveis e disseminantes, de integrar o que se entende por conhecimento nos mais incontroláveis contextos em que possa se precipitar uma identificação no mundo. Propor uma forma de integração como acesso à verdade da vida do sujeito do currículo ou ao que deve ter por desafio, longe de delinear uma visão emancipatória ou democratizante, tende à projeção de restrição e exclusão de formas de controle que, penso serem, em razão de sua incomensurabilidade, mais frequentes do que o que um *logos* pode supor como realidade ou verdade no e para o mundo.

Isso não é assumir que, em nome de um todo diferencial, defendo operar na desconstrução do mundo como texto, seja proveitoso negligenciar a crítica às finalidades sociais, às formas de controle aspiradas nos diferentes contextos, hegemonizadas em discursos reformistas. Significa ponderar que, apesar de não supor a possibilidade de controle de qualquer que seja a proposição, de uma identificação que diz "eu" ou daquela que dizemos ser "outra", não penso ser justificável desprezar a potencialidade produtora de sentidos das diferentes formas de controle hegemonizadas provisoriamente. Como venho discutindo, é justamente em função da impossibilidade de controle, mais ainda na assunção de determinada expressão como inimigo a ser combatido, que diferentes perspectivas circulam em resposta e

para além de uma preocupação organizacional do conhecimento no currículo (integrada ou disciplinar).

É com essa perspectiva que me volto à discussão sobre o que considero ser uma expressão de parte dos conflitos em torno da definição do conhecimento, que julgo estar associada a formas de controle do sujeito/diferença, do contexto, (também) através do nome interdisciplinaridade na política.

# 5 CONHECIMENTO CONTRA O QUÊ/QUEM: A TRANSITORIEDADE DO SUJEITO EM *'NE'*

> Lacan muitas vezes tentou ligar o aparecimento do sujeito à palavra francesa 'ne', literalmente 'não' (...), mas para funcionar de uma forma um pouco mais vaga (...), a introdução da discordância (...) parece introduzir uma certa hesitação, ambiguidade ou incerteza na declaração em que aparece, como que sugerindo que o falante está negando a própria coisa que afirma, temendo a coisa em si que afirma desejar (...). Temos a impressão de que o falante tanto deseja como não deseja que o evento em questão aconteça ou que a pessoa em questão apareça. (...) Um falante ambivalente que diz sim e não ao mesmo tempo, que enquanto diz uma coisa, insinua outra
>
> *Fink, 1998, p. 59-61*

Os documentos oficiais priorizados aqui assinalam parte dos movimentos e decisões/identificações políticas no campo discursivo produzido na relação com o nome "Ensino Médio". Por esse motivo, importa aqui a perspectiva de inscrição em cenas ou momentos da escritura, de uma escritura mais ampla da política. Utilizo-me dessa ideia derridiana com vistas a ressaltar o caráter interpretativo do que faço, nos termos de uma aproximação a tais momentos da política.

Em concordância com os referenciais e inspirações teóricas já discutidos, parto para uma leitura dos textos como que imbuído de uma revisitação daquilo mesmo projetado como pressuposto estruturante, no que penso ser uma atitude afeita à desconstrução. Faço isso a fim de chamar a atenção para o quanto é passível de leitura uma decisão pelo controle, como tradução de currículo, a significação do currículo como controle da alteridade, pela assunção de que haveria um conhecimento a ser garantido por uma abordagem interdisciplinar, capaz de resolver/dissolver/aplacar o que é significado com falta ou bloqueio a uma possível plenitude disso que penso ser uma subjetivação política do Ensino Médio, da/na política de currículo para o Ensino Médio. Daí optar por uma leitura ou corte nesse cenário, tendo em mente focalizar como, negativamente, é desenhada uma identificação precipitada na

afirmação de um conhecimento hábil em gerir/controlar/deter um sujeito buscado pela/na subjetivação curricular.

Dessa maneira, volto-me aos documentos para destacar como é projetado um bloqueio a uma eventual plenitude/satisfação do currículo e, nesse enredamento, em como é defendida a reforma curricular como meio de acuração ou produção de um conhecimento com potência para desbloquear ou abater uma toda outra alteridade nunca encontrada, mas impelente à resposta, pois veementemente respondida pela subjetivação curricular no nível médio.

Nesta seção discutirei os sentidos que pautam a reforma, focalizando a tensão pela reforma curricular com foco na definição de dado conhecimento por meio da interdisciplinaridade. Em concordância com os argumentos teóricos que vim desenvolvendo, penso as afirmações como respostas àquilo que se quer denegar/controlar na discussão sobre conhecimento. Penso ser impossível a definição precisa de uma subjetivação, mas considero viável pensar nas decisões/respostas como matizando aquilo que é projetado negativamente como inimigo/bloqueio. Nesse sentido, atento para as críticas a uma suposta atualidade deficitária do Ensino Médio como justificativa à reforma rumo à integração via interdisciplinaridade.

Antes, destaco que a abordagem dos documentos não visa definir ou localizar sua produção em período governamental e/ou demais tipos de liderança que possam ser identificados como responsáveis pela elaboração de dado momento da política. Ao mesmo tempo, destaco a preocupação em lê-los como dinâmica de reiteração de uma relação do conhecimento como diretamente decorrente de uma tensão na organização curricular (disciplinar/interdisciplinar), que sustenta a perspectiva de reforma.

## 5.1 **A quem possa responder: os pressupostos para reforma, o sujeito sem conhecimento está fora do mundo**

Inicio pela abordagem do documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), destacando sua importância para a definição de outros documentos de grande relevância para este nível de ensino, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O texto afirma o Ensino Médio como momento de conclusão de uma formação básica que tem sido afetada por mudanças mundiais, que introduzem a necessidade de uma preparação consoante a esse suposto mundo, caracterizado também por formas

integradas de comunicação, de conhecimento, como no trecho em que é pontuado que essa etapa formativa, que

> tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica (BRASIL, 1998, p. 16).
>
> A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras (BRASIL, 1998, p. 19).

Com esses argumentos, uma dada realidade atual da educação média estaria exposta ou questionada a responder aos desafios contemporâneos, que tendem a reiterá-la como deficitária em relação ao que o mundo se tornou. Além disso, sendo essa etapa de ensino pensada como propedêutica e de terminalidade, ou seja, devendo ser capaz de preparar para a continuidade dos estudos ou para concluir a formação de um dado sujeito, não estaria desempenhando sua função de forma plena, pois, em relação a um tal mundo que a exterioriza, não é capaz de corresponder com a preparação para o mundo do conhecimento ou mesmo para o que se entende por cidadania e trabalho.

Em abordagem aproximada do texto que institui as Diretrizes, o documento constituído sob o nome *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM* (BRASIL, 2000), na parte intitulada “Bases legais”, que busca definir os fundamentos e perspectivas que norteiam a proposta de reforma, projeta a inovação pela definição de “um novo perfil para o currículo” (BRASIL, 2000, p. 4), cuja consistência é dada pelas mudanças em diferentes níveis da vida social e, em função delas, pela busca da formação do jovem para esse novo cenário, o que orbitaria nas novas formas de produzir conhecimento. Nesse sentido, afirma-se que

> o Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p. 4).

A mudança sinalizada do Ensino Médio é ponderada como exigência para a concretização de uma educação democrática e que, assim, realize a inclusão necessária – suposta como não efetivada pelo que se pode ler como atual currículo – dos jovens em um mundo cujo funcionamento não é compatível com aquilo produzido antes da reforma. A preparação para a vida adulta, para lidar com novas formas de produção (de conhecimento, serviços e bens), para o trabalho e para a cidadania, estes lidos como inclusão em um mundo em mudança, é algo que somente um novo tipo de conhecimento, produzido por uma nova forma de organização curricular, pode legar ao sujeito.

Nas *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+* (BRASIL, 2002), cuja meta seria a facilitação da implementação da proposta, com a abertura de maior diálogo com os sujeitos da escola (professores, coordenadores e alunos), é focalizada a "condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas, de forma a responder às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea" (BRASIL, 2002, p. 4). Pautados na expectativa de que os *PCNEM* não estabeleceram diálogo suficiente com as escolas e suas demandas, o documento focaliza os professores e os afirma como sujeitos centrais no aperfeiçoamento da educação.

A ideia que define a proposição do documento estaria em que este possui uma função facilitadora da organização do trabalho escolar no âmbito das áreas de conhecimento (Ciências Humanas, da Natureza e Linguagens). A expectativa seria operacionalizar a integração via interdisciplinaridade, por meio da articulação de conceitos e temas que viabilizem a interação das disciplinas.

Assumindo, assim como nas *DCNEM* (BRASIL, 1998) e nos *PCNEM* (BRASIL, 2000), a reforma como pulsionada pela busca por atualização da educação brasileira, o documento é também afirmado como resposta à necessidade da sociedade brasileira por maior democratização social e cultural da educação, bem como aos "desafios impostos por processos globais" (BRASIL, 2002, p. 5) marcados pela exclusão. Ideias como a de superação do Ensino Médio antigo, caracterizado por uma "ênfase na estrita divisão disciplinar" (BRASIL, 2002, p. 8), assim como nos documentos que visa apoiar, também são difundidas nos *PCN+*.

O ensino atual/problemático é pontuado como restrito a listas de tópicos, o que seria aceitável no passado, mas não faria sentido para as necessidades do mundo e da sociedade atual. Assim, sendo visto como limitante à consecução daquilo a que se volta o mundo atual, ao que é demandado, o currículo disciplinar não prepararia para a vida, para qualificar para a

cidadania, para o aprendizado contínuo ou para o trabalho, produzindo sujeitos ineficientes e apartados disso que o mundo se tornou (BRASIL, 2002, p. 9).

Em concordância com tais argumentos, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM* (BRASIL, 2006) assumem que os documentos anteriores não foram implementados ou concretizados em razão da falta de profundidade na análise ou esclarecimento às escolas e às práticas docentes. Assim, acena para a insuficiência ou falta de efetividade das *Diretrizes*, que, por não lograrem êxito, implicaram a formulação dos *PCNEM* com vistas a "difundir os princípios da reforma do ensino em nível médio" (BRASIL, 2006, p. 7). A esse respeito, é argumentado que nos anos que seguiram à reforma e à divulgação dos referidos documentos, em razão de fatores políticos, operacionais e pedagógicos, não houve implementação.

Com a leitura de frustração das propostas das *DCNEM* e dos *PCNEM*, o texto das *OCNEM* sustenta a argumentação de que, dentre as falhas das propostas anteriores, está a falta de precisão no atendimento ao que seriam as demandas sociais para a juventude brasileira na atualidade, quais sejam "direito a uma formação humanística geral de qualidade e o acesso a conhecimentos humanísticos e específicos que viabilizem a continuidade dos estudos e o ingresso na vida produtiva" (BRASIL, 2006, p. 9).

Embora tais demandas sejam assumidas também nas *Diretrizes* e nos *PCNEM*, a ideia de "falência" dessas propostas oportuniza nova busca ou tentativa de produção do que seria uma solução para o Ensino Médio. Nesse intento, as *OCNEM* defendem que não basta afirmar os problemas e as soluções; importa a construção de uma via para sua implementação e êxito, e isso só seria possível em uma perspectiva curricular pautada nas características da sociedade, da cultura e cognitivas do sujeito (BRASIL, 2006, p. 9). Não basta, portanto, propor meios operacionais à escola (argumentos defendidos ao longo das *DCNEM*, *PCNEM* e *PCN+*); interessa o foco no sujeito.

No caso da *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil – REM* (BRASIL, 2008), embora se diferencie dos textos discutidos anteriormente, não possuindo preocupação quanto a detalhamentos metodológicos, o documento se volta à proposição de princípios para o novo Ensino Médio. Importa delinear que, como parte de um texto de resposta de um pensamento curricular, é performada a repetição de um horizonte de reforma como meio de alcance daquilo que é dado como faltoso ao currículo: um conhecimento capaz de responder a tudo o que é lido como questionamento de uma alteridade.

Em abordagem reiterativa da reforma da organização curricular, a *REM* (2008) defende a perspectiva de viabilizar o acesso a um direito garantido socialmente ou à difusão

dos valores e padrões culturais e ético-morais, além dos conhecimentos científicos acumulados socialmente, como ao afirmar que a educação é concebida como

> forma de socializar as pessoas de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais da sociedade e meio de difundir de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania e para a participação na vida produtiva do país (BRASIL, 2008, p. 4).

Imbuída de tais missões, a *REM* (BRASIL, 2008) se deve ao fim de responder aos anseios sociais, à diversidade e às múltiplas necessidades dos sujeitos que buscam significados paras as demandas atuais, para além daquilo que também nas *DCNEM* se coloca como visão tradicional do currículo do Ensino Médio: suas finalidades propedêuticas e de terminalidade, mobilizadas e apoiadas por uma organização curricular disciplinar.

> Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social, ainda não respondeu aos objetivos que possam ser considerados para além de uma mera passagem para o Ensino Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva.
> Frente a esse quadro, é necessário dar visibilidade ao Ensino Médio no sentido da superação dessa dualidade histórica existente na educação brasileira. Nessa perspectiva, essa última etapa da Educação Básica precisa assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender verdadeiramente a diversidade nacional, sua heterogeneidade cultural, considerar os anseios das diversas "juventudes" e da expressiva fração de população adulta que acorre à escola, sujeitos concretos em suas múltiplas necessidades, em suma, os diversos apelos da sociedade brasileira, no sentido da universalização com qualidade.
> Isso implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização dessa etapa de ensino, e, sobretudo, estabelecer princípios para a formação do jovem e do adulto, fomentadores no processo da construção da nação brasileira soberana que se quer firmar. A definição da identidade do Ensino Médio como última etapa da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que a constituem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 7).

O documento que orienta o Programa Ensino Médio Inovador – Proemi (BRASIL, 2009) recorre a argumentos legalistas para afirmar tratar-se do acesso a um direito à educação média, que deve ser revista em sua organização com vistas à garantia do direito à "formação eficaz" (BRASIL, 2009, p. 4). A formação defendida é pontuada como marcada pela adoção de diferentes formas de organização curricular que sejam orientadas por princípios capazes de corresponder aos anseios dos jovens por participação na vida produtiva e para a construção de uma sociedade mais solidária (BRASIL, 2009, p. 4).

Baseado nas *DCNEM* (2012) e assumindo-as como devendo ser efetivadas em um novo Ensino Médio, o Projeto de Lei nº 6.840 delineia a reformulação do nível médio tendo em vista que,

> A partir da constatação, inclusive por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais das quais participam os alunos brasileiros, de que o atual modelo de Ensino Médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série, e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino, a Comissão Especial buscou realizar a discussão mais ampla e abrangente possível sobre as alternativas de organização do Ensino Médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina esse nível de ensino, na perspectiva da universalização do ensino de qualidade. (...) A necessidade de readequação curricular no Ensino Médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI (BRASIL, 2013a, p. 7).

Na relação com o PL nº 6.840/13 (BRASIL, 2013a), o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM* (BRASIL, 2013b), que parte de um diagnóstico do Ensino Médio, assinala que o foco da reforma é levar a centralidade do aluno/estudante/sujeito a ser formado pelo novo currículo, que seria refuncionalizado em sua organização, para a construção de um conhecimento capaz de corresponder a uma nova era (planetária), que demanda formas de conhecer integradas. A nova educação/escola/formação/currículo, requisitada pelo mundo atual, instaria na superação de visões fragmentadas (BRASIL, 2013b).

A esse respeito, o *PNFEM* afirma um novo Ensino Médio que

> compreende o desenvolvimento de todas as dimensões (omnilateral) do ser humano, sendo ele o sujeito e não o mercado ou a produção a referência do processo educativo. Educação básica integral pública, universal, gratuita e unitária que implica a garantia das condições de acesso e permanência a um ensino de qualidade realizado como direito dos estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento. Ou seja, uma formação que proporcione ao sujeito o acesso às bases científicas dos diferentes campos do conhecimento, tanto os das ciências da natureza como aqueles que permitem apreender a dinâmica das relações sociais em suas determinações e construção histórica, além da oportunidade de apropriar-se das diferentes formas de linguagens como ferramentas de expressão e comunicação para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual como condição de compreender a sociedade em que vive para atuar coletivamente na defesa dos direitos. Integrada no sentido de superação da fragmentação e do pragmatismo e da antinomia entre a formação geral e específica, humanista e técnica, política e técnica, deve constituir-se em formação que se realiza a partir de uma concepção de ciências e conhecimento em que a particularidade e a singularidade se articulam dentro de uma totalidade e universalidade historicamente construídas. Nesse sentido, a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura como dimensões estruturantes do Ensino Médio deverão possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos a partir da compreensão da historicidade e do caráter dialético do conhecimento (BRASIL, 2013b, p. 4).

O sujeito é projetado, assim como o conhecimento que o fundamenta e o modo como esse conhecimento deve ser tratado. O atual Ensino Médio, portanto, lido como incompatível com o que se projeta como sociedade atual e com os pleitos que a constituem, estaria consolidado em uma perspectiva curricular marcada por tradições que a impedem de construir formação de qualidade, pelo modo como se organiza. Assim, o "atual" estaria pautado em uma abordagem negligente para todo um conjunto de demandas externas (sociais) que não consegue satisfazer. A leitura da reforma, no documento em foco, delineia o Ensino Médio como incapaz de responder ao que lhe é posto como exterior. Define o atual Ensino Médio uma abordagem afastada do que buscam a sociedade, o jovem, o adulto, o sujeito a que o currículo deveria bem constituir, compreender e preparar.

Os sujeitos apreendidos como "de direitos" (direitos pensados como negados pelo atual currículo) estariam tendo negligenciadas pelo currículo atual suas necessidades e expectativas, seus projetos de vida e condições (BRASIL, 2008), quando, por outro lado, a defesa da reforma vem ponderar o rumo a ser seguido, o que o currículo precisa ser (na negação do que é). Nesse sentido, é afirmada a busca por uma escola que não esteja limitada ao imediatismo dos interesses ou ao utilitarismo, mas que seja constituída por uma base unitária (antevista desde as *DCNEM*, defendidas nos *PCNEM* e *PCN+* e reiteradas também nas *OCNEM*), uma base comum capaz de pensar um "método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva" (BRASIL, 2008, p. 8), com vistas a articular as dimensões da ciência, cultura e trabalho, cujo horizonte estaria na construção da emancipação humana.

O currículo que é afirmado como que precisa ser reformado tem, assim, como exterior uma inquietação conjecturada como a sociedade, a atualidade, o sujeito que questiona e aguarda por respostas à vida. Se os sujeitos e suas demandas, em uma mão, são pontuados como aquilo que escapa ao currículo, também porque são dados de uma heterogeneidade que escapa a forma de pensar, em outra, o currículo é lido como devendo tornar-se base unitária da reflexão sobre uma vida que, sendo heterogênea, é passível de ser lida como não podendo ser concebida ou racionalizada por um pensamento curricular. Dessa forma, o heterogêneo inapreensível, a partir do qual também se justifica a reforma, é o mesmo que precisa ser pensado em uma base unitária, em uma perspectiva de práticas comuns docentes e com vistas ao fortalecimento da nação.

Ao longo dos documentos é assinalada uma mudança nas formas de conhecer, cuja produção se daria de modo integrado, perfazendo o plano de fundo do novo mundo a que o currículo não estaria correspondendo, o que projeta a perspectiva de que o currículo atual

estaria bloqueando a comunicação do sujeito (buscado, a ser controlado pelo currículo), que deveria formar/preparar/produzir com isso que é dado como mundo para o qual se deve formar cidadãos, trabalhadores, estudantes, autônomos, criativos.

O bloqueio, a ameaça ao currículo, nesse caso, bem pode ser lida como a própria falta de atualização, não reforma curricular, para um mundo que já é outro. Não sendo criticado tal mundo, mas pressuposto à reforma, parte da significação da reforma demanda um currículo que não "é", que não se encontra e que tende a ser ameaçador ao que quer ser currículo; uma subjetividade que se constitui ao negá-lo, ao identificá-lo como ameaça.

O currículo do "passado", antiquado e criticável por uma atualidade seria aquele marcado pela descontextualização e pela segmentação disciplinar, que consistiria em um acúmulo de informações. A resposta a esse currículo, dada pelo currículo da reforma, adviria da solução introduzida pela construção de um currículo interdisciplinar e contextualizado, lido como hábil em produzir um conhecimento integrado, não compartimentado, que constitua harmonização do currículo com a vida social, com o mundo que é caracterizado por mudanças, como no trecho em que é considerado que "as propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral" (BRASIL, 2000, p. 5).

De certa maneira, o conhecimento organizado pelo currículo atual (disciplinar) é pensado como simbolizando um momento específico de um passado a ser superado (antidemocrático, acrítico, negligente com as demandas sociais), em que o acúmulo de informações caracterizava a produção de conhecimento. Tal condição já não interessaria a um novo currículo, às demandas do mundo atual, no qual "o volume de informações produzido em decorrência das novas tecnologias é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos" (BRASIL, 2000, p. 5), mas interessa um enfoque curricular atualizado/acurado para as novas demandas por ser sujeito, pela formação de sujeitos, mediante determinado conhecimento interdisciplinar, capaz de contextualizar-se na construção de soluções, de levar ao que se constitui como formação para o mundo atual. Trata-se de uma "formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização" (BRASIL, 2000, p. 6).

Esses princípios gerais, sob os quais é definida a proposta, são considerados os elementos reformadores do currículo, levando-o a uma nova configuração ou habilitação,

capaz de possibilitar a construção de uma formação para as mudanças por que passa o mundo e, portanto, para a maneira como o trabalho e as relações sociais passaram a se organizar. O novo currículo, o currículo buscado pela reforma é projetado como uma resposta à altura, a contento das demandas de uma sociedade que lhe é externa – como o excerto a seguir.

> Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada "revolução do conhecimento", alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (BRASIL, 2000, p. 6).

As mudanças são lidas como tendo sido capazes de mudar a maneira disciplinar como o conhecimento humano se organiza, derivando daí a alternativa à organização curricular integrada (BRASIL, 2002, p. 9). Agrupadas em áreas, as disciplinas teriam seus corpos articulados na concepção de um conhecimento capaz de produzir sujeitos interessantes ao mundo que é lido como dado.

Com essa leitura sobre a relação da organização disciplinar com a integrada, é assinalada não a diluição das disciplinas, mas o aumento de sua comunicação na compreensão de problemas da vida, da experiência, que seriam dados pelo mundo além das disciplinas. Separadas em sua versão antiquada ao mundo atual, as disciplinas não ajudariam, em função de que, tendo sua orientação para um horizonte mais acadêmico e científico (cuja consolidação interpretativa ao mundo se daria em etapas de formação superiores), para a construção de sentidos para e sobre o mundo que precisam ser constituídos no próprio nível médio (BRASIL, 2002). Frente a essa afirmação, é ponderado que "não havendo necessariamente essa outra etapa, a articulação e o sentido devem ser garantidos já no Ensino Médio" (BRASIL, 2002, p. 9). A garantia de uma formação que produza sujeitos conhecedores neste e para este mundo atual,

> mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (BRASIL, 2002, p. 9).

Com isso, é lançada importância ao caráter de singularidade de cada etapa da vida do sujeito, suas experiências e desafios. Assim, a perspectiva de reforma pontuada pelas *OCNEM* passa pela ideia de que tanto as *DCNEM* quanto os *PCNEM* não foram capazes de precisar o

funcionamento da proposta e não produziram uma nova organização curricular hábil em fazer sentido aos sujeitos do Ensino Médio.

Tais desafios, lidos como sócio-históricos (como também são definidos os sujeitos) ao longo do documento, diriam respeito à própria experiência da construção do conhecimento (científico, tecnológico e cultural). O conhecimento, por ser interpretado como resultado das construções sociais e históricas, teria dadas, nessa perspectiva, as possibilidades de sua integração, pois, se o conhecimento científico é lido como construção sócio-histórica, assim como são os sujeitos e seus desafios, as possibilidades de integração das disciplinas estariam dadas (BRASIL, 2004), assim como os sentidos de mundo em razão dos quais se visa constituir sujeitos pelo conhecimento.

Os *PCNEM*, portanto, não teriam alcançado o objetivo maior da produção de "aprendizagens socialmente significativas" (BRASIL, 2004, p. 10), por não conseguirem aproximar, via integração, necessidades, interesses, saberes e curiosidades aos conhecimentos sistematizados. Segundo as *OCNEM*, a incapacidade do que se lê por políticas anteriores (*DCNEM* e *PCNEM*) não permitiu a construção de conhecimentos capazes de levar à "formação plena dos sujeitos" e à "produção contínua de conhecimentos" (BRASIL, 2004, p. 10).

Assumindo o caráter diverso e desafiador das experiências no mundo, o Proemi retoma a defesa de uma base unitária que viabilize que os sujeitos possam compreender as determinações da vida pelo entrelaçamento de ciência, cultura e trabalho, o que é entendido como meio para que o Ensino Médio esteja

> em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (BRASIL, 2009, p. 4).

Além desses argumentos, são ponderadas as preocupações com uma atualidade curricular que levou o nível médio ao aumento do numero de alunos, mas não à democratização do ensino e, consequentemente, à garantia da permanência dos alunos na escola. Dentre os argumentos a que são atribuídos tais fatos está o currículo atual, cuja organização não é capaz de "promover uma aprendizagem que faça sentido para jovens e adolescentes" (BRASIL, 2009, p. 6).

Corroborando essa leitura, é apontado um cenário atual de desgaste de um Ensino Médio/Currículo/Escola marcado pelos problemas de evasão e das disparidades sociais que o constituem; não foi alcançado o horizonte de satisfação, de qualidade. Por isso, é defendido que se deve buscar a contemplação das necessidades dos alunos, visando à universalização de um ensino com qualidade. Essa perspectiva oportuniza a leitura de que a não reforma é o que leva à condição de exclusão/evasão, falta de qualidade, falta de compromisso com as necessidades de determinados sujeitos. Para a solução de tais problemas, é ao currículo, à reorganização curricular, que se volta ou se atribui a solução. Particularmente, é em uma leitura de torná-lo mais atraente a um sujeito dado, mas não produzido e, ao mesmo, a ser constituído pelo currículo da reforma que é ponderada a importância da readequação curricular. Nesse sentido, o tratamento a essa condição presente do currículo estaria na superação de um currículo disciplinar, suposto como aquilo que representa a limitação/bloqueio/ameaça curricular, como quando se pontua que

> o consenso foi de que o atual currículo do Ensino Médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliar as possibilidades formativas do Ensino Médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (BRASIL, 2013a, p. 7).

Com base em tal leitura, sendo o currículo disciplinar assinalado como a ser superado em nome de uma inovação capaz de responder aos anseios do jovem de hoje e de respeitá-lo em suas diferenças, é proposta a alteração da LDB com vistas a assegurar, por meio de legislação específica, a organização interdisciplinar do currículo, ao propor que

> os currículos do ensino médio sejam organizados por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), priorizando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares. Para a efetivação dessa determinação, estabelecemos, também, que a formação dos docentes para o Ensino Médio se dê a partir dessas quatro áreas do conhecimento, de forma a habilitar os professores a tratarem adequadamente os conteúdos e permitir seu aprofundamento (BRASIL, 2013a, p. 8).

Isso teria como finalidade garantir que,

> dentro da nova perspectiva curricular, é necessário que se contemplem temas de grande relevância para o jovem hoje e fundamentais para seu crescimento como pessoa e como cidadão, a serem desenvolvidos nos componentes curriculares pertencentes às áreas do conhecimento (BRASIL, 2013a, p. 8).

Para tal, é defendida a indução ao que se denomina Redesenho Curricular do Ensino Médio, que é afirmado como resultado da consonância do *PNFEM* aos documentos do Proemi (BRASIL, 2009) e das *DCNEM* (2012), cujas bases estariam na integração curricular via interdisciplinaridade, apontada como possibilidade de superação dos bloqueios à construção de um conhecimento que garanta o acesso aos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade de modo integrado às experiências no mundo, na sociedade, nos contextos de vida dos sujeitos a serem formados, para que saibam lidar com os desafios e resolver problemas do/no mundo (BRASIL, 2009; 2012).

## 5.2 **As disciplinas limitam o conhecimento para a plenitude curricular**

O currículo dissonante no mundo encontraria sua solução, seu melhoramento, quando de uma apropriação das formas de conhecer integradas, marcadas pela congregação com um mundo já reformado, cujas premissas para o currículo estariam na conciliação do humanismo e da tecnologia e do "conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual" (BRASIL, 1998, p. 19). O entrelaçamento de tais princípios proporcionaria uma visão unificadora e superadora dos dualismos que marcariam o Ensino Médio atual e levaria à produção de conhecimentos integrados, capazes de constituir sujeitos hábeis para o mundo (BRASIL, 1998).

O desenho do problema "atual" do currículo também seria enfatizado quando de uma discussão sobre a qualidade e aprimoramento do Ensino Médio, ao assinalar que

> Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem-feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e, com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiura, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético (BRASIL, 1998, p. 19).

O que é lido como currículo atual, definido como não integrado em seus conhecimentos e partes, passa a ser apreendido como antidemocrático e antiético, sem qualidade e, portanto, limitante à aquisição daquilo que se afirma como horizonte plausível à função curricular. Antidemocrático, antiético, antiqualidade porque incapaz de constituir

sujeitos autônomos, responsáveis e solidários, pelo modo como se organiza, por sua projeção como ameaça à boa razão, à boa consciência, aos "conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social" (BRASIL, 1998, p. 27). Justamente por ser organizado de modo estanque e não comunicativo entre seus conhecimentos, o currículo leva a que não proporcione formação democrática e constitutiva de uma razão ou significado verdadeiro sobre um mundo que seria integrado, sobre uma vida integrada, que estariam dados como propriedades no mundo, mas ainda não percebidos por uma visão curricular ultrapassada.

Ponderados esses argumentos, é feito apelo a uma intervenção no atual e já ultrapassado currículo. Tal intervenção levaria à

> superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. Uma nova concepção curricular para o Ensino Médio, como apontamos anteriormente, deve expressar a contemporaneidade e, considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, ter a ousadia de se mostrar prospectiva (BRASIL, 2000, p. 12).

Com a argumentação pró-reforma, é desenhada a urgência para a manutenção de uma função social da escola (desde que renovada), do currículo e, nele, do conhecimento capaz de produzir soluções desenvolvimentistas. O recurso ao que é ponderado como problema a ser dissolvido pelo currículo seria viabilizado pela sua reforma, sua reorganização e, assim, por uma nova forma de conhecer crítica ao currículo disciplinar (lido como atual e correlato ao *status* problemático em que se encontraria a vida/sociedade/mundo [com exclusões, imposição de modelos, fragmentado e reprodutor da ignorância à inovação]). Conhecimento este potente, inclusive, para a requalificação da escola em sua função social, atualizando-a, assim como aos sujeitos produzidos nela por meio de um novo currículo. O excerto abaixo, acenando em contexto mais amplo, o mundo e seus problemas, também reitera essa leitura, ao assinalar que

> a revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Unesco, "entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um

> desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras".
> Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio, comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio.
> A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam.
> Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2000, p. 13).

A busca por tal conhecimento, como visto no trecho acima, é lida como constituída por uma demanda do que é tomado por mundo contemporâneo, que, por sua vez, seria mobilizado pela globalização. Isso que seria um plano de fundo para a sustentação da reforma é defendido como uma externalização ao currículo, aquilo a que o currículo precisa responder. Em resposta a esse tal mundo é que a proposta se define, se afirma constituir e é justificada, a partir do revolvimento daquilo que projeta a si, como tradições, história, traumas, limitações, possibilidades.

Nessa perspectiva, especificamente no que venho destacando ser uma busca pela conciliação do currículo a si, de sua completude como resposta ao que o sonda, que o impele a reputar a si (como a si mesmo, como encontro consigo, como significação última de sua subjetivação como sujeito, como propriedade), é atribuída centralidade ou estruturalidade ao conhecimento (como conhecimento do mundo, no mundo e para o mundo), no qual a tensão por sua significação última (ou parte dela) é assinalada nos termos de sua organização. Esta, lida como marcada particularmente por um cenário em que o antagônico seria um currículo atual, cujo nome hegemonizado como limite/ameaça/bloqueio seria currículo disciplinar, e aquilo em que provisoriamente estaria projetada sua satisfação, um currículo integrado via interdisciplinaridade. O último nome, que tende a catalisar os sentidos da reforma (democracia, inovação, consonância com o mundo atual, formação de sujeitos, cidadãos, trabalhadores, autônomos e conscientes para lidar com os desafios contextuais da vida), articulados nessa subjetivação/decisão em que se constitui a reforma, podem ser lidos como possíveis respostas ao que é projetado como exteriorizando o currículo: o mundo, a vida, os contextos a que dado sujeito estaria exposto, a sociedade. Exterior, exteriores, fugidios e imponentes que, traduzidos em uma estruturação do conhecimento, do currículo/mundo como conhecimento, viabiliza a afirmação da (de uma) centralidade do currículo para a organização

do conhecimento como meio de satisfação, reiteração ou encontro de seus fins (a construção de um sujeito conhecedor/possuidor da propriedade do conhecimento para um fazer no mundo, em tudo o que fizer o que é dado como mundo [relações de trabalho, sociais etc.; construção de soluções racionais para os problemas sociais e econômicos]).

A forma de conhecer mais adequada é tensionada nas articulações em que se constituem as cadeias do currículo integrado e do currículo disciplinar. Este último, que tende a ser lido como representação de um currículo antiquado/excludente/do passado/dissonante ao mundo, é também aquele que possibilita a sustentação do que é defendido como a inovação curricular, solução para os problemas, produção/preparação de sujeitos consoantes/incluídos no mundo, o integrado. Penso que isso soa como sintomatizado na perspectiva de que o problema do currículo atual não está nos conhecimentos/propriedades que possui ou carrega, mas no modo como está organizado (por disciplinas), reiterando o foco na (re)organização curricular como buscando significar a reforma; uma possibilidade terapêutica a essa condição seria a integração via (inter)disciplinaridade, pela integração das disciplinas, e não de qualquer outra coisa a que se poderia referir como conhecimento. Uma conciliação com o que é tomado, ao longo do que se interpreta como momentos de um pensamento político-curricular, como dualismo ou incapacidade de o currículo fazer sentido no ou para mundo/contexto/vida do sujeito e se sustentar como possuidor de propriedades sem as quais não teria importância, não se distinguiria (não se afirmaria) para ou neste mundo que afirma conhecer, ser estruturado pelo/por conhecimento.

O conflito em torno do nome interdisciplinaridade pode ser lido como buscando plasmar o que é inovação/solução curricular com o que sinalizaria o problema, a organização disciplinar. Quando a refutação das disciplinas, talvez pela hegemonia a que Kliebard (2004) se refere, puder vir a ser pensada como perda de propriedades do currículo (insegurança ou exposição à subjetivação curricular), é razoável interpretar que a ideia de (re)organização do currículo, via interdisciplinaridade, operaria uma mudança que, além de estar orientada a um horizonte assumido como factível à reforma, garantiria aquilo que é tomado como fundamental (o conhecimento, suposto como carreado pelas disciplinas), a produção do que se defende por conhecimento nas linhas da reforma (uma leitura de conhecimento que é baseada, simultaneamente, nos desafios contextuais ao sujeito e nos conhecimentos disciplinares). Assim, possíveis compromissos curriculares macro e micro, objetivo e subjetivo, científico e experiencial, teórico e prático que penso recorrerem conflituosamente no pensamento político-curricular estariam repetidos em disseminadas traduções no que recorto como possível momento de resposta curricular, a política para o Ensino Médio. Tais elementos se

enredariam em uma perspectiva que visa assegurar ou definir uma “base nacional comum” (BRASIL, 2000, p. 16), na qual distintas agendas/pleitos/articulações diferenciais do pensamento político curricular estariam sendo, também elas, respondidas (ao menos parcialmente) no que afirmo ser uma tensão pela organização do conhecimento.

Dada a hegemonia e com a pretensão estruturante, ou melhor, de fechamento estrutural a que toda hegemonia parece correr risco, o nome conhecimento não é posto em questão, mas tem, na condição de pressuposto, a afirmação de suas problemáticas restritas à organização. Nesse caso, uma leitura interessante seria conceber que, uma vez que o conhecimento está dado como currículo ou seu fundamento estruturante (história, horizontes, preocupações, meios e fins), resta encetar a melhor organização para que sua propriedade seja reconstituída/apropriada/ensinada/contextualizada/“realizada” na vida ou no mundo, na realização do sujeito do currículo, que não existe, pois precisa ser constituído por ele para dissolver o que é também constituído como problema; para lidar com aquilo mesmo para que se volta (e desconhece) o currículo, o que é significado como estranho mundo/alteridade/desafio/plenitude. Pois é para esse mundo, lido como inapreensível, desconhecido do currículo, mas para cujas perguntas/inquisições o currículo quer formular respostas/ter soluções, que há todo um movimento de reorganização, de promessas, de investimentos, e reenvios a si, na busca por soluções para aquilo que sequer é (não pode ser) de domínio.

Emblemáticos também desses argumentos são os fragmentos em que se assinala que a reforma do Ensino Médio se “preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade” (BRASIL, 2000, p. 17). Ao mesmo tempo, como em movimento de resguardo ao que se tem por propriedade ou fundamento para a construção do conhecimento curricular, é ressalvado que as considerações sobre a reforma acenam para a

> necessidade de construir novas alternativas de organização curricular comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização econômica e, de outro, com o sujeito ativo que se apropriará desses conhecimentos, aprimorando-se, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Ressalve-se que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que os mesmos devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas (BRASIL, 2000, p. 18).

Ou o trecho em que é criticada a atual tendência na produção do conhecimento escolar, em que é possível ler sua não interdisciplinarização como motivo pelo qual não se consegue resolver problemas contextuais.

> Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar. A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superado pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos.
> Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.
> Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência (BRASIL, 2000, p. 21).

A esse respeito, ideias como a de "aprendizagem significativa" (BRASIL, 2000, p. 22) são acionadas, com vistas à defesa de que o que se tem por conhecimento, encapsulado nas disciplinas, no currículo atual não faria sentido a solução dos desafios contextuais, uma vez que não estariam vinculadas ao que se vive na realidade social, comunitária, experiencial, como é destacado nos *PCN+* (BRASIL, 2002), ao ponderar como problema a separação das "disciplinas, em ementas estanques, em atividades padronizadas, não referidas a contextos reais" (BRASIL, 2002, p. 9).

Com a promessa de maior sintonização com o mundo que é dado como a ser respondido pelo currículo, ao mesmo tempo que busca construir uma proposta metodológica para a execução ou implementação da reforma da organização curricular do Ensino Médio, passa a dar maior atenção às disciplinas, quando da preocupação em produzir leituras sobre os limites e a importância delas na reforma. Em um movimento de busca por maior detalhamento de como as escolas devem "metodologizar" a reforma em suas práticas, o documento passa a estabelecer maior comunicação, em uma dinâmica em que as disciplinas passam a ser assumidas como importante mecanismo para a consecução da reforma.

Penso o movimento de crítica às disciplinas e sua simultânea reiteração como fundamento (à construção do conhecimento interdisciplinar), como dinâmica sintomática do

que destaquei anteriormente quanto à construção de uma legível polarização binária entre as formas de organização (disciplinar/integrado), o que argumento ser potente para a afirmação do conhecimento como propriedade ou pressuposto para a identificação curricular (o que é o currículo, suas finalidades, motivações, propriedade) e/ou para a redução do debate sobre ele ou sua propriedade. Assim, uma vez circunscrito o debate à organização do currículo, o conhecimento pode ser lido como dado curricular, mas não realizado, em função de uma organização limitante. Essa perspectiva pode viabilizar a leitura de que o conhecimento necessário presente nas disciplinas só não é funcional às aspirações (de respostas) curriculares por não estarem adequadamente organizados nas e pelas práticas escolares.

Ainda que o documento ponha em perspectiva as disciplinas como constituindo uma forma de conhecer de um passado curricular incompatível com o mundo atual no desenvolvimento de suas proposições à operacionalização da integração do currículo, o documento enfatiza as contribuições das disciplinas ao pontuar que

> cada disciplina apresenta um conjunto de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos, que não são só tópicos disciplinares nem só competências gerais ou habilidades, mas sugestões de sínteses de ambas as intenções formativas. Ao se apresentarem dessa forma, esses conceitos estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não mais se restringem, de fato, ao que tradicionalmente se considera responsabilidade de uma única disciplina, pois incorporam metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às das demais áreas, o que implica modificações em procedimentos e métodos que já sinalizam na direção de uma nova atitude da escola e do professor (BRASIL, 2002, p. 14).

Diferentemente da argumentação de que as disciplinas estariam afastadas dos atuais objetivos da educação, elas passam a ser vistas como comprometidas com o projeto de reforma ao terem seus conceitos lidos como afeitos aos conhecimentos caros ao novo currículo. Em uma condição articulada, cada disciplina passa a ter suas concepções e leituras de mundo relacionadas à potência interpretativa que o novo currículo pode constituir sobre o mundo, possibilitando, dessa maneira, a formação de determinado sujeito aguardado pelo mundo/sociedade/comunidade/contexto. Apesar de criticadas em um suposto estado em que estariam dispostas em versões antiquadas e tradicionais de currículo, no âmbito deste momento da reforma (os *PCN+*), elas teriam aproveitadas suas potencialidades para a compreensão ou desenvolvimento do que se defende ser o conhecimento do currículo, uma perspectiva reforçada por argumentos como os de que

> sob tal perspectiva, o aprendizado é conduzido de forma que os saberes disciplinares, com suas nomenclaturas específicas, não se separam do domínio das linguagens de utilidade mais geral, assim como os saberes práticos não se apartam

> de aspectos gerais e abstratos, de valores éticos e estéticos, ou seja, estão também associados a visões de mundo. Nessa proposta, portanto, os conceitos, as competências e os conhecimentos são desenvolvidos em conjunto e se reforçam reciprocamente (BRASIL, 2002, p. 14).

Essa possível aliança com o discurso disciplinar, com as disciplinas, oportuniza que elas sejam vistas especificamente como aquilo que alimenta a constituição de um conhecimento integrado, o conhecimento do currículo, sendo por vezes até lidas como não sendo mais os problemas/impeditivos à reforma, mas a atuação dos professores ou gestores escolares. Estes possuiriam práticas tradicionais e, portanto, não estariam possibilitando a reforma, a integração, a interdisciplinaridade e, assim, não formariam sujeitos, expondo a instituição escolar ao fracasso, limitando o currículo (BRASIL, 2002).

> Nessa nova compreensão do Ensino Médio e da Educação Básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não seriam independentes do tratamento dado às demais disciplinas, uma vez que é uma ação de cunho interdisciplinar que articula o trabalho das disciplinas (...). As linguagens, as ciências e as humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos (BRASIL, 2002, p. 14-15).

No que se pontua como “nova compreensão”, a integração via interdisciplinaridade não incidiria em críticas diretas às disciplinas, mas ao modo como não se articulariam à experiência escolar, às demandas contextuais para a construção de um olhar integrado. A integração pode ser lida como não sendo dada, não por causa da organização disciplinar do currículo, mas em razão de algum tipo de indisposição local/escolar à conjunção que levaria à construção de conhecimentos pelos sujeitos.

O apoio nas disciplinas com vistas à manutenção ou ancoragem do que seriam corpos de conhecimentos a serem integrados, por um lado, supõe que não são capazes de constituir leituras de mundo integradas sozinhas; por outro, que seriam a própria organização do conhecimento, versões do conhecimento escolar compatibilizado com a ciência, ou que na escola estejam versões da ciência para fins de ensino, o que as delinearia como propriedades afeitas ao conhecimento cientifico e, por isso, básicas ao currículo. Tal perspectiva é ponderada quando, no trecho abaixo, é iniciado o alerta:

> Para quem possa temer que se estejam violando os limites disciplinares, quando estes se compõem de conhecimentos e competências, vale lembrar que as próprias formas de organização do conhecimento – as disciplinas – têm passado por contínuos rearranjos. Muitas disciplinas acadêmicas e muitos campos da cultura são

> resultados de processos de sistematização recentes de conhecimentos práticos ou teóricos, reunindo elementos que, em outras épocas, estavam dispersos em distintas especialidades.
> A divisão de territórios entre as distintas ciências humanas é um exemplo de como, na organização disciplinar do conhecimento, não há demarcações absolutas, pois há mesmo aspectos comuns da geografia e da sociologia, ou também da história e da antropologia, tanto da perspectiva conceitual e/ou temática quanto de instrumentos analíticos. A filosofia partilha alguns de seus temas centrais com diferentes disciplinas das ciências humanas e com outras das ciências da natureza. As linguagens, por sua vez, dos idiomas às artes, têm seus recortes temáticos e disciplinares em permanente transformação, além do que, em um mesmo local e período, convivem visões diferentes ou mesmo divergentes sobre quais são seus temas centrais de aprendizado e sobre as formas mais recomendáveis para seu ensino.
> Ainda que as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber, não haveria nenhum interesse em redefini-las ou fundi-las para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. Há nisso uma contradição aparente, que é preciso discutir, pois específico e geral são adjetivos que se contrapõem, dando a impressão de que o ensino de cada disciplina não possa servir aos objetivos gerais da educação pretendida (BRASIL, 2002, p. 15).

Em dados momentos, as visões disciplinares são problemas da construção de um conhecimento demandado na formação de sujeitos para o mundo atual. Noutros, as disciplinas são afirmadas como não sendo restritivas à produção do conhecimento integrado, quando bem dinamizadas metodologicamente na/pela gestão político-pedagógica na escola. Isso pode reiterar a possibilidade interpretativa de que o disciplinar não pode ser desprezado, embora criticado, em função de operar como o conhecimento de base ou que dá estofo à reforma (da organização) do currículo.

Interessa também atentar para a ressalva feita no excerto acima ao tratar das disciplinas como não possuindo fronteiras rígidas e como partilhando abordagens, temas e instrumentos analíticos. Nesse caso, eventualmente na busca por apoiar uma conciliação possível entre a reforma (organização via interdisciplinaridade) e o que a reforma precisa para ser defendida (“conhecimentos” disciplinares), as disciplinas podem ser lidas como possuidoras de capacidades de integração curricular, pois, se são admitidas vantagens sobre as quais se afirma a defesa da reforma, não é sustentável criticar isto que, por si, é pensado como “conhecimento”, já integrado ou integrador e, portanto, capaz de levar à construção do conhecimento e dos sujeitos.

Em abordagem aproximada, as *OCNEM* (2004) pontuam um argumento voltado às práticas escolares, para as quais importaria a defesa da perspectiva interdisciplinar, que consiste em um desafio central à reforma.

> O desafio consiste em efetivar, no Ensino Médio, a perspectiva interdisciplinar. É necessário que cada escola faça um retrato de si mesma, dos sujeitos que a tornam viva e do meio social em que se insere, no sentido de compreender sua própria cultura e de identificar as dimensões da realidade motivadoras em favor de uma proposta curricular coerente com os interesses e as necessidades de seus alunos e de sua comunidade (BRASIL, 2004, p. 10).

Com essa argumentação, é possível ler que as motivações para as falhas nas propostas anteriores decorreram da incapacidade de intervir nas práticas dos sujeitos no contexto da escola. Somando-se ao argumento de que é nas escolas que as dinâmicas sociais de conservação e mudança se desenvolvem, é possível inferir a perspectiva de que o insucesso das propostas de reforma se deu pela falta de adesão, oposição ou negligência dos sujeitos escolares. A escola, nesse caso, pode ser responsabilizada pela (in)efetividade da reforma, ao também ser encarregada pela avaliação dos elementos (sujeitos que quer formar, realidade em que se insere, compreensão de sua própria cultura, motivações) que a constituem para que, definida como contexto local (de localidade, lócus de realidade), possa planejar-se como projeto integrado a um "projeto social comprometido com a melhoria da qualidade de vida de toda a população" (BRASIL, 2004, p. 10).

Entretanto, apesar de o foco ser afirmado no que é apreendido como contexto escolar (cultura, realidade, sujeitos), a proposta define como fim o alcance da integração via interdisciplinaridade, como desafio a ser superado comumente pelas escolas e seus sujeitos.

Com essa posição, é possível ler que a escola é convidada à preocupação com seus fins, podendo (em uma suposta atualidade problemática) estar afastados do que é defendido como melhoramento para a vida dos sujeitos, para o bem-estar da sociedade (o que é defendido pelas *OCNEM*), mas pode falhar como instituição social, pode estar atuando de modo descompromissado com o que se afirma ser finalidade do currículo interdisciplinar.

É ainda interessante destacar o quanto o currículo disciplinar, que considerei bloqueio projetado à reforma no documento das *DCNEM* e *PCNEM*, é repetido nos *PCN+*, nas *OCNEM*, mas com sua permanência atribuída às práticas escolares que, possivelmente, tendem a ser lidas como conservadoras àquilo que limita os efeitos da reforma, ao sustentar organização disciplinar significada como problema (dissonância ao mundo atual, não preparação/formação do sujeito, impeditivo à produção de um conhecimento que dissolveria os problemas atuais).

Como reiteração a esses argumentos, uma vez que a organização disciplinar inibe a efetividade da reforma, a escola é projetada como contexto de neutralização ou resistência da inovação, o que é negativamente pontuado ao afirmar o engessamento desse formato,

afastando a escola do que se questionou acima como sendo suas finalidades ou funções sociais. Esses argumentos possibilitam ler a escola como afastada de preocupações com temas e problemas comunitários, locais, sociais, com a vida (aos quais deveria responder e se mobilizar), e que, portanto, poderia levar à intensificação do cenário problemático que teríamos no Ensino Médio atual, no qual os sujeitos não se veriam mobilizados socialmente pela escola.

> Ao longo de anos, a organização do trabalho escolar se estabelece em disciplinas, cujo enfoque preserva a identidade, a autonomia e os objetivos próprios de cada uma delas. Assentado na base ético-política do projeto escolar e no princípio da interdisciplinaridade, o currículo, nas dimensões epistemológica e metodológica, pode mobilizar intensamente os alunos, assim como os diversos recursos didáticos disponíveis e/ou construídos coletivamente. Pressupõe-se, com isto, a possibilidade de se dinamizar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construção histórico-social (BRASIL 2004, p. 11).

Com a construção de um conhecimento integrado, o Ensino Médio reformularia suas bases e fins, respondendo aos questionamentos sociais e a si. Tal concepção de conhecimento estaria baseada na

> perspectiva da totalidade, que compreende os fenômenos como síntese de múltiplas determinações que o pensamento se dispõe a apreender. Este é o sentido epistemológico da integração, mediante o qual o currículo integra a unidade entre conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre parte e totalidade na seleção e organização dos conhecimentos. Por essa ótica, os processos de produção material e espiritual da existência humana – expressão social e histórica das necessidades e dos conhecimentos humanos –, se analisados em sua totalidade, levam à necessidade de apreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da práxis (BRASIL, 2008, p. 11).

Essa forma de conhecer, defendida e a ser ensinada pelo novo currículo do nível médio, é assumida como via para a superação do que daria consistência ao atual e limitado currículo: o currículo enciclopédico, marcado pela organização e lógica disciplinar, que não permitiria ao estudante "estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade que vive" (BRASIL, 2008, p. 12). Com base nessa afirmação, o conhecimento a ser produzido pelo currículo deve possibilitar a reflexão dos desafios contextuais com os quais se defronta o sujeito. Tal conhecimento, não possuído, mas a ser buscado, é suposto como constituído a partir da ciência, dos conceitos e categorias estruturantes disciplinares, com vistas à construção de respostas refletidas quanto à prática contextual em que se insere o sujeito, cuja autonomia e emancipação é conferida pela sua constituição/condicionamento como sujeito curricular. O sujeito que, como já mencionado, não se encontra ao desespero,

que pode ser denominado na subjetivação curricular do Ensino Médio como reforma, pode ser, a partir de sua construção por um currículo que também é prometido como solução, plenitude.

A reafirmação de uma promessa de plenitude ao currículo é pontuada também no texto do Proemi (2009), em que se parte do princípio do direito à educação, que um currículo atual não estaria respeitando, da efetivação de uma reforma que ainda não aconteceu e, em função desses argumentos, da reversão dos dados deficitários do Ensino Médio.

> O Programa Ensino Médio Inovador, quando de sua implantação pelos estados, Distrito Federal e escolas federais, pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de Ensino Médio não profissionalizante no país, revertendo os dados relativos a essa etapa da Educação Básica, capaz de incorporar componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular, que possa fomentar as bases para uma nova escola de Ensino Médio. Essa nova organização curricular pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas.

Repetindo o movimento de proposição com vistas à efetivação daquilo que vem a sanar as debilidades do currículo, o programa aspira a uma sustentação da proposta pela afirmação de uma forma de conhecer que levaria à reversão do que se tem por dados ruins do Ensino Médio (evasão e falta de apreço do jovem por esse nível de ensino). Para isso é defendida uma reorganização do currículo para a aquisição, produção ou desenvolvimento de um conhecimento que é traduzido genericamente como saberes, competências, valores e práticas. Tais propriedades do conhecimento são lidas como organizadas desde os saberes de referência (conhecimentos disciplinares), passando por aquilo que deve constituir no sujeito/o sujeito capaz de decidir contextualmente, ter suas práticas orientadas de forma esperada frente à vida.

Assim, reiterando sentidos, como mencionado em documentos anteriores, a questão de uma preocupação não só em afirmar o que é conhecimento e que sua efetivação depende de uma prática a ser gerida para a aquisição de tais fins, o Proemi reinsere o argumento que pode ser lido como de responsabilização e/ou controle do que se lê por práticas contextuais (escolares, comunitárias, de professores e alunos), por intermédio da concepção de que, se não houver contrapartida docente e escolar em favor o que é bom ao currículo e a tudo a que visa responder (a reforma), a proposta não encontrará sua realização (não haverá emancipação, autonomia, qualidade, conhecimento, integração de conhecimento, produção de leituras de mundo interessantes, inclusão, desenvolvimento – não haverá currículo). A esse respeito, o documento ressalta

> que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político-pedagógico e de uma proposta consistente de organização curricular.
> Dessa forma, novas propostas curriculares podem promover inovações nas práticas educacionais. Entendemos que o desenvolvimento de novas experiências curriculares estimula práticas educacionais significativas e permite que a escola estabeleça outras estratégias na formação do cidadão emancipado e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico e em condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho. O programa visa contribuir, entre outros aspectos, para o enfrentamento da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico; entre trabalho intelectual e trabalho manual na busca de outras relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos.
> Dessa forma, propõe-se estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009, p. 16).

Remetidos os problemas e limitações à organização disciplinar do currículo, é na ideia de interdisciplinaridade que ressoa a possibilidade de alcance das metas e soluções afirmadas como aguardadas por esse nível de ensino. O documento acena para a importância de que haja liberdade e incentivo à construção de práticas autônomas por parte dos docentes e da gestão escolar, para se possa construir uma escola envolvida com a intencionalidade do Proemi, o que chama por uma nova intencionalidade ao nível médio, qual seja

> erigir uma escola ativa e criadora construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, *éthos*, *logos e técnos*, tanto no plano metodológico quanto no epistemológico. Entendendo que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar, no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura (BRASIL, 2009, p. 19).

Em diálogo com o Proemi, o Parecer nº 6.840 (2013) retoma a oposição ao disciplinar/defesa da interdisciplinaridade, argumentando quanto à necessidade de mudança na formação docente, para que sejam formados de modo que seja garantida a efetivação da proposta de integração, possibilitando, assim, a ideia de que o docente passa a ser incluído como parte responsável pela reforma. Entretanto, em documentos como os *PCN+* e *OCNEM*, esses docentes, embora sejam pensados como devendo imbuir-se da proposta de reforma para que seja implementada, têm enfatizadas suas práticas, no âmbito da disciplinas que ministram, como podendo levar aos fins da reforma. Isso porque naqueles documentos as disciplinas são apreendidas como possuidoras de possibilidades de integração de conhecimentos, em razão de partilharem objetos, metodologias e vias sistemáticas que as integrariam nas áreas que compõem.

No referido projeto de lei (BRASIL, 2013a), a formação por área leva também à interpretação de que não seria suficiente afirmar que os professores das disciplinas devem, a partir de suas formações, construir leituras integradas, mas passa a interessar que também sua formação se dê na modalidade “por áreas”, de modo a tentar garantir a leitura (a produção do sentido, a inclusão, a formação do sujeito) mediante um conhecimento interdisciplinar projetado à condição de dínamo da reforma.

## 5.3 **A interdisciplinaridade como promessa de conciliação**

O conhecimento integrado, assumido como solução ou horizonte da reforma curricular, é definido como o que habilita a construção de sujeitos capazes de tomar consciência do e no mundo, resolver problemas, trabalhar de maneira produtiva, ser reflexivos e críticos – possuir uma visão integrada de um suposto mundo que o cerca. Daí a possível projeção de que o currículo democrático e de qualidade está referido a uma forma de conhecimento específico que, como propriedade, é capaz de preparar dado sujeito virtual (promessa de sujeito a ser produzida na/pela subjetivação curricular) para decidir de maneira plena nos mais distintos contextos em que estiver. Um conhecimento capaz de configurar sujeitos hábeis e competentes, de dar “sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas” (BRASIL, 1998, p. 27).

O conhecimento pode ser lido como cerne da reforma, como aquilo que deve ser assegurado ou adquirido para sanar a disfunção de um atual currículo, por meio da transmissão de sua propriedade, como quando é afirmado também como meio pelo qual se confere qualidade à educação, em uma visão de qualidade que é assinalada pela produção ou concessão de um conhecimento capaz de estar afeito à ciência (conhecimento acumulado socialmente) e à prática ao mesmo tempo, de forma integrada, à experiência e a tudo aquilo que é circunscrito como demanda a esse nível de ensino (suas finalidades propedêuticas e de terminalidade). A esse respeito, visando destrinchar o problema de uma formação estanque, apartada de uma tal realidade que só é percebida dessa forma pela atual organização curricular por disciplinas, o documento pondera que

> não se trata nem de profissionalizar nem de deitar água para fazer mais rala a teoria. Trata-se, isso sim, de ensinar melhor a teoria – qualquer que seja – de forma bem ancorada na prática. As pontes entre a teoria e a prática têm que ser construídas cuidadosamente e de forma explícita. Para Castro, essas pontes implicam fazer a relação, por exemplo, entre o que se aprendeu na aula de Matemática na segunda-feira com a lição sobre atrito na aula de Física da terça e com a sua observação de um automóvel cantando pneus na tarde da quarta. E conclui afirmando que (…) para a maioria dos alunos, infelizmente, ou a escola o ajuda a fazer essas pontes ou elas permanecerão sem ser feitas, perdendo-se assim a essência do que é uma boa educação (BRASIL, 1998, p. 36).

A propriedade de um conhecimento válido, adequado e promissor ao mundo seria o resultado da integração das partes dos conhecimentos das disciplinas às eventuais experiências contextuais por que um dado sujeito, visado pelo currículo, passaria. O conhecimento deve funcionar como preparação para todo um mundo mais amplo. Um conhecimento da boa educação que, integrando as formas parciais e fragmentárias do currículo atual das disciplinas, é capaz de produzir um sujeito que introduz motivação à própria reforma, a isso que é dado como uma reconceptualização do currículo ao mundo, uma resposta do currículo ao que é interpretado como mundo.

É nesse mote reformador que a perspectiva da integração curricular via interdisciplinaridade é pensada como fim de uma organização capaz de constituir um conhecimento potente para a construção dos sujeitos aptos a prever, analisar e abordar (BRASIL, 1998) uma tal realidade que não conhecem ou com a qual não são capazes de lidar. Nesse sentido, a organização curricular precisa ser reformada, em uma distensão do currículo disciplinar (sinalizado como antiquado, defasado, incapaz de produzir sujeitos para os desafios da realidade ou mundo atual) rumo a uma visão integrada que, por ser dada como característica do mundo, não pode eximir o currículo de assumir tal conformação.

O conhecimento do novo currículo é afirmado como funcional, como integração das visões do mundo do conhecimento acumulado pela humanidade (o conhecimento científico) e o da experiência cotidiana, sendo, portanto, um conciliador do currículo, uma ruptura com o dualismo entre uma preparação cientificista e uma preparação afeita às práticas contextuais (cotidianas, do trabalho, da vida social etc.) (BRASIL, 1998). Assim, conhecimento e contexto, como na distensão teoria e prática, teriam sua harmonização possível por intermédio da interdisciplinaridade, haja vista a possibilidade de formar os sujeitos para, em conhecendo o mundo, saberem operar em todos os contextos, compreendendo e resolvendo aquilo que se coloca como desafio. Por meio de pressupostos inexoráveis a uma visão curricular que corresponda ao mundo, é pontuado que, para dar conta dos novos compromissos, o currículo deve ter sua organização apoiada nos seguintes pressupostos:

> · Visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações surpreendentes que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade, tão bem ilustradas no hipertexto que cada vez mais entremeia o texto dos discursos, das falas e das construções conceituais.
> · Disposição para perseguir essa visão organizando e tratando os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem, de modo a destacar as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo.
> Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas consequências e aplicações práticas (BRASIL, 1998, p. 36).

Para cumprir esses compromissos, o currículo tem a reorganização curricular projetada para o centro de sua agenda de reforma, que imputa a observação de pressupostos fundamentais, tais como

> Desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;
> · Organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;
> · Tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual.
> A doutrina de currículo que sustenta a proposta de organização e tratamento dos conteúdos com essas características envolve os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, que requerem exame mais detido (BRASIL, 1998, p. 37-38).

Com tais pressupostos e aspectos a serem observados, é possível interpretar a proposta de organização curricular como pautando-se na produção de um conhecimento que é derivado dos saberes disciplinares, lidos como incapazes de constituir um horizonte curricular potente para os novos tempos, para a promessa de mundo a um sujeito prometido por essa decisão curricular reformista. O conhecimento integrado via interdisciplinaridade oportunizaria a elaboração de uma organicidade das formas de conhecer, porque deduzidas da interação de possíveis experiências contextuais que demandariam saberes/dados/informações adequados dos campos sistematizados de conhecimento (as disciplinas). O conhecimento orgânico para o sujeito orgânico seria uma condição refinada de conhecer, marcada pela eliminação daquilo desprezível, em termos de conhecimento e função, que um currículo atual portaria.

Definida a interdisciplinaridade como uma “doutrina de currículo” (BRASIL, 1998, p. 38) que sustenta a nova organização do Ensino Médio, esta deve se compreendida como meio

pelo qual as disciplinas têm seus conceitos apropriados na resolução de problemas ou para a intervenção na realidade. As disciplinas, segundo o documento, não são diluídas; são valorizadas em sua individualidade, ainda que, em sua condição individual, só possam ser utilizadas no que serve à visão interdisciplinar baseada em desafios contextuais e na resolução de problemas, em uma perspectiva similar ao que discute Beane (1997; 2003).

Ao mesmo tempo que as disciplinas são marcadores de uma visão antiquada e desinteressante de currículo, são fontes para a constituição de soluções interdisciplinares para supostos problemas da vida. Funcionam como propriedades de um conhecimento científico que, embora imprescindível à formação do sujeito aspirado, não o capacita para operar em todos os contextos da vida, pois tais conhecimentos, no formato disciplinar (estanque, parcial, segmentado) como são apresentados atualmente, são reproduzidos como no modo de sua constituição originária, o que não interessaria à educação média e suas finalidades (BRASIL, 1998). O conhecimento disciplinar escolar, dessa forma, é tomado como versão transposta das disciplinas científicas (referências), fundamentais quanto ao acesso aos conhecimentos acumulados, mas impraticáveis no que toca à vida experienciada pelos sujeitos no mundo ou às experiências a que o mundo expõe os sujeitos.

A contextualização, nesse caso, serve à interdisciplinaridade com situações, projeções de experiências por vir para as quais o currículo deve produzir respostas resultantes da integração/interdisciplinarização dos conhecimentos disciplinares. O conhecimento novo, que caracteriza e fundamenta o currículo a ser reformado, não pode, pelo que é defendido, ser aquele ligado diretamente às disciplinas é resultado do imbricamento dos fundamentos conceituais disciplinares com os contextos desafiantes da vida/mundo/trabalho (BRASIL, 1998). Se as criticadas disciplinas não podem mais continuar a organizar o currículo, delas também é suposto que não se pode abrir mão, haja vista representarem os timbres cientificistas que sustentam o que é considerado como básico para a formação para o mundo (BRASIL, 1998).

A ideia de intervenção na realidade, no contexto, naquilo que certamente se faz em contextos conjecturados é o que apoia a reforma curricular no sentido de concentrar no conhecimento interdisciplinar a via de produção de um dado sujeito. O conhecimento das disciplinas é assegurado como bloqueio ou problema do currículo, pois em sua organização não possibilitaria formas amplas de interpretar o mundo e de nele intervir. Uma perspectiva que, nos sentidos de reforma defendidos, hegemonizados neste momento da política (o texto das *Diretrizes*), pode ser interpretado como aumento do controle, ainda que defenda formas de emancipação e conscientização. Tendo em vista que o que é dado como ameaça leva à

impossibilidade de assegurar preparação ou formação dos sujeitos para contextos de vida que já seriam dados *a priori* pela reforma, ao sujeito só caberia performar, contextualmente, as soluções ensinadas ao longo do Ensino Médio. A própria afirmação de que o mundo é dinâmico, mutante já poderia refratar uma visão de currículo pretendida como solução de tudo o que é dinâmico e desconhecido a si.

> A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade (BRASIL, 2000, p. 18).

A mobilização em torno da reorientação curricular é lida como respaldada na atribuição social do Ensino Médio pela formação de cidadãos, que não estão, mas devem ser preparados para o que denominam "sujeito em situação" (BRASIL, 2000, p. 9); eles são um tipo de sujeito que, não sendo conhecido, ainda não produzido, precisa ser constituído para agir de forma interessante, nos termos de uma sociedade/mundo/contexto/vida estruturante à proposta da reforma, da subjetivação do currículo do Ensino Médio em reforma. Esse sujeito, cujo conhecimento é bastante para as situações vindouras, para os desafios que constituem os diferentes contextos em que possa estar e agir, é definido como sendo não só aprendiz do conhecimento de propriedade do currículo, como capaz de continuar aprendendo dado conhecimento que não se encontra, pois é inerente às dinâmicas da experiência com um mundo desconhecido e estranho ao currículo.

A falta da renovação ou o motivo para a reforma do currículo do nível médio estaria centrada no conhecimento, o que, assim como também argumentado sobre o texto das *Diretrizes* (BRASIL, 1998), seria resolvido pelo seu aprimoramento via organização curricular interdisciplinar, em resposta a um suposto currículo atual (tido como pertencente ao passado) marcado pela organização disciplinar. Projetado como fundamento para a preocupação e função curricular, o conhecimento é pensado como central ao desenvolvimento social e econômico atual, o que justificaria os problemas sociais vividos na atualidade (BRASIL, 2000). Ou seja, se é pelo conhecimento que se produz desenvolvimento socioeconômico, é na falta de sujeitos que o possuam que estaria explicado o cenário de fracasso ou subdesenvolvimento de uma sociedade. Problemas como desemprego, violência, exclusão e segmentação social, falta de solidariedade, pobreza e intolerância resultariam da

falência em que se encontraria um currículo enciclopédico, compartimentado em disciplinas e apartado, portanto, da realidade que se viveria na experiência contemporânea do país (BRASIL, 2000, p. 11).

Em trechos dos *PCN+* (BRASIL, 2002) e das *OCNEM* (BRASIL, 2004) que atribuem a força de mudança às práticas escolares, é focalizada a interdisciplinaridade como não sendo resolvida pelo tratamento dos conteúdos e das projeções de integração das disciplinas do currículo oficial/teórico/afastado para as práticas contextuais da escola. Entretanto, a interdisciplinaridade passa a ser lida como tarefa docente, uma "prática escolar" que, apartada da proposta do documento, é interpretada como devendo ser comum aos professores de cada disciplina como via para a construção do conhecimento integrado visado pela reforma.

> O caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente (BRASIL, 2002, p. 16).

Dessa forma, a integração curricular pode ser traduzida como tarefa docente que, em suas práticas, precisa sintonizar, pela relação do ensino com a pesquisa, o tratamento do que é lido como preenchendo uma disciplina com as demais, de modo a perfazer um currículo "prático" interdisciplinar e, assim, levar os alunos a determinada condição (autonomia intelectual). Dessa maneira, se mencionei que o sujeito dado pelo conhecimento nas proposições das *DCN* e dos *PCNEM* pode ser pensado como tendo seus conhecimentos controlados na restrição à sua utilidade prática/contextual, uma ideia de controle pode ser lida como ainda mais precisa por meio da defesa à construção de um conhecimento neste momento da política em que consistem os *PCN+*. Não só o conhecimento é aquele deduzido do conflito entre o que importa das disciplinas na definição do problema contextual ou contexto e como este funciona (trabalho, vida, sociedade, mundo) para a construção do sujeito (cidadão, autônomo, crítico, estudante) como é introduzida, no que se lê por prática docente, uma falta de "prática" (integradora) ao docente, que não se encontra como articulador do currículo.

> Esse alerta é importante para que não enveredemos por propostas supostamente interdisciplinares que, na realidade, costumam apenas integrar diferentes disciplinas no âmbito de algum projeto curricular. Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos (BRASIL, 2002, p. 22).

Essa perspectiva pode ser apoiada também na afirmação de que "disciplina alguma desenvolve tudo isso isoladamente, mas a escola as desenvolve nas disciplinas que ensina e nas práticas de cada classe e de cada professor" (BRASIL, 2002, p. 17). Cabe à gestão da escola e aos docentes operacionalizar a proposta e, assim, constituir experiências interpretativas e formativas do mundo que são dadas como desenvolvidas pelo que se lê por currículo atual e como currículo a ser reformado (propostas curriculares, práticas curriculares de professores em contextos escolares).

Para além dos textos disciplinares específicos a cada área, nas *OCNEM* (2004), em função de sua expectativa de maior intervenção no contexto escolar, no que se lê por "contexto da prática dos sujeitos", é defendida a importância de que a proposta da reforma seja assumida tanto no currículo da escola como em seu projeto político-pedagógico, de modo que se possa construir maior e melhor aproximação ao currículo real, lido como praticado pelos sujeitos no contexto das escolas.

As portarias que definem a *REM* (2008), assim como é defendido pelos *PCNEM*, *PCN+* e *OCNEM* (BRASIL, 2000; 2002; 2004), assinalam que o Programa Ensino Médio Inovador, documento que o procede, deve ser caracterizado por uma organização integrada dos conhecimentos, pela ruptura com o enciclopedismo dado pela organização disciplinar, embora deva estar baseado em conhecimentos mínimos, mas interdisciplinares e contextuais (para que façam sentido para a vida). Ainda é defendido, nesse sentido, que às escolas cabe a elaboração democrática de seu currículo, levando em consideração seus locais e decisões comunitárias.

Tal como mencionado anteriormente, assim como nos textos dos *PCN+* e das *OCNEM*, embora o documento da *REM* não tenha preocupações metodológicas, há a leitura de que a reforma só será possível, realizável se forem controlados "teórica" e "praticamente", os elementos que constituem o currículo. Sem retomar esta ou aquela leitura curricular, mas para além delas e no que aqui interessa como momentos de subjetivação curricular (repetidos e traídos na própria repetição), como em um movimento de revolver aquilo que, em um aqui e agora, é assumido como tradição, tem-se a tradução de uma busca pela conciliação do

currículo, como construção de um conhecimento que o caracteriza e falta, mas que precisa fazer sentido no e para o mundo: conhecimento e contexto, para responder e constituir o sujeito para a vida. Promessas de conhecimento para sanar aquilo de contexto desconhecido, por meio de um sujeito que não se encontra, não está (pois há de ser produzido pelo currículo para agir de forma tal no contexto).

O apelo a uma intencionalidade, defendida no documento do Proemi (BRASIL, 2009) como algo de uma proposta a ser assumido pelos praticantes escolares, visa "organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos" (BRASIL, 2009, p. 20). Ainda que seja defendida a liberdade e a autonomia da escola na produção do que é denominado como currículo local/prático/real do contexto escolar, pela valorização de suas características locais, culturais e da heterogeneidade, o documento preconiza elementos fundantes e norteadores das práticas, como na definição de que o que é realizado na atualidade não é produtivo a determinado anseio social e que, portanto, precisa ser alterado. Tais sentidos circulam na defesa da interdisciplinaridade, no argumento de que o problema da relação da escola com a comunidade não funciona dentro de determinado padrão em razão do modo como os professores operam na condução ou realização curricular, na afirmação de que somente pela reorganização curricular é que teremos boas escolas. As atuais escolas, contextos de efetivação da reforma, estariam em condição débil e precisariam se tornar capazes de realizar o que o atual currículo é incapaz: incluir, emancipar, refletir, desenvolver, conhecer, responder à sociedade, comunidade, juventude, mundo.

Emblemática para essa leitura é também a afirmação de que o Exame Nacional do Ensino Médio constituir-se-á como meio de avaliação geral das escolas, ao mesmo tempo que pondera que

> ninguém mais do que a própria comunidade escolar, o coletivo, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado. Entretanto, a União tem a responsabilidade de criar propostas inovadoras, garantir as condições materiais e aporte financeiro que permitam as mudanças necessárias no âmbito do currículo nas escolas de Ensino Médio (BRASIL, 2009, p. 20).

Dessa maneira, o anseio social do jovem, do mundo a que se busca responder não é o mesmo com que a escola lida. Se, por um lado, a extensão da argumentação em prol da reforma também se sustenta na busca por constituir uma correspondência entre a escola e o que é lido como sociedade, em suas formas de conhecer, e pontua que isso só é possível

quando a escola passa a reconhecer suas especificidades, por outro restringe a escola a um fazer unitário definido por uma condição/identificação que lê a si como estando fora da escola, fora do que pode ser a escola, alheia à escola (o suposto contexto de realização do conhecimento/reforma).

O conhecimento deve ser contextualizado e interdisciplinar para dissolver o problema da falta de sentido entre o que se supõe como ensinado e o que se entende por experiência de/na realidade dos contextos da vida; ao mesmo tempo que têm a circunscrição da sua contextualização e interdisciplinarização, as propostas de reforma constituem uma base unitária, uma base nacional comum a todas as escolas/contextos, a ser auferida em sua realização mediante o Enem.

A vida, a que se afirma precisar ser enfrentada pelo virtual sujeito do currículo, não pode ser aquilo afirmado pelos próprios documentos como os desafios de um mundo marcado pela incerteza, precisamente porque o conhecimento pode ser lido como restrito a formas de interdisciplinarização e contextualização que também escapam aos contextos insondáveis com os quais se pode defrontar em dada ocasião. Isso é dizer que, apesar de as respostas (que possibilitam a interpretação desta subjetivação curricular do Ensino Médio) se voltarem à afirmação de que a "realidade" em que se insere o contexto escolar deve ser parte contribuinte da reforma, isso tende a ser projetado como circunscrito à função operacional, haja vista que a contextualização deve se dar por intermédio de uma prática contextual que, se não pode ser aquela desconhecida (justamente porque é contextual da vida, em um mundo incerto), só pode ser a da proposta de reforma.

Assim, as possibilidades de "construir sentidos" para dado mundo, para o sujeito, com base em determinado conhecimento transcendental aos contextos, têm, pelas afirmações da reforma, o aumento do controle sobre o que é o conhecimento, o contexto e o sujeito do contexto/do conhecimento. Pela afirmação do conhecimento é que são definidos o contexto e o sujeito, bem como o modo como devem se relacionar. A experiência escolar, pensada como espaço de efetivação (um contexto racionalizado no controle da reforma), só pode ser reiterada como projetando, para além de si, uma experiência que tende a também não fazer sentido, pois aquele desconhecido contexto de práticas curriculares não pode ser o de uma identificação ou subjetivação, mas o de sua negação, pela afirmação *apriorística* de contextos e sujeitos virtuais, prometidos por um conhecimento que não se encontra, mas que segue sendo prometido como redentor do currículo, como o que lhe falta, com tudo que lhe falta.

Falta ao currículo da reforma o currículo que não acontece nas escolas, em todas as desconhecidas escolas, contextos insondáveis de significação do mundo, de onde não escapam

sujeitos “transcontextuais” (pois só podem ser sujeitos naquele contexto ao qual não se retorna). Falta ao currículo deixar de ser disciplinar, deixar de não formar os sujeitos, deixar de não responder à alteridade que reclama. Falta uma tal organização capaz de encetar o conhecimento do currículo em vias interessantes à alteridade que sequer é conhecida.

Uma organização do conhecimento central para a reforma é enfatizada também pelo parecer que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2012), no qual assinala que seu cumprimento deve constar de uma nova organização curricular, marcada na distinção por áreas (Linguagens, Ciências Humanas e da Natureza e Matemática) de conhecimento com “tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, 2012, p. 2). Ressalva que a organização por áreas não

> dilui ou exclui os componentes curriculares com especificidades e construídos e sistematizados, mas implica o fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para a apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012, p. 2).

A defesa de uma organização crítica/oposta à organização disciplinar é reiterada por meio da perspectiva de que é necessária (e, portanto, ainda não alcançada) a aproximação do currículo (proposta) às práticas contextuais dos sujeitos, dos desafios, suas requisições e expectativas. Tal proposta é reafirmada neste momento da política como possível forma de garantir que o currículo consiste na (ou leva à) produção de um conhecimento que preencha aquilo que lhe falta, um dado que não consta e que é buscado, pela afirmação daquilo que nega tudo que é suposto não sendo propriedade curricular atual.

Por também poder ser lido como não desprezível, a contribuição ou importância do nome disciplinar é dada como básica à reforma, à produção do conhecimento a que se volta o currículo. Mas “isso” curricular que não pode ser excluído de uma vez por todas, sendo retomado ao longo da reforma como bloqueio, como ameaça a sua realização ou significação última, é afirmado como parte componente da reforma, sendo assumido desde que envolvido naquilo que tende a sinalizar a reorganização curricular (a integração). Na definição dessa forma de circunscrever o que precisa ser o novo currículo, define-se que:

> VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e

> interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização;
> IX - os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos;
> X - além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar (BRASIL, 2012, p. 6).

O que é lido como devendo ser evitado ou combatido é aquilo que se considera caracterização da organização disciplinar (acúmulo de informações, falta de integração, falta de contextualização, fragmentação e congestionamento). Mais do que somente assinalar a oposição ao nome disciplinar, importa ainda a afirmação de que a interdisciplinaridade, como meio de condicionamento à construção do conhecimento no que lhe faz surtir efeitos (sua possibilidade de contextualização, de fazer sentido no mundo, de dizer respeito aos sujeitos da escola, da vida, na vida), é o que dinamiza e assegura a reforma para que seus fins sejam atingidos, ao afirmar que a "interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento" (BRASIL, 2012, p. 6).

As diretrizes são afirmadas como meio de superação do currículo baseado na aprendizagem limitada à memorização, o que se daria pela reorganização curricular integrada (BRASIL, 2012). Essa leitura é articulada no Projeto de Lei nº 6.840/13, que se volta para a proposição de reformulação do Ensino Médio, tendo na reorganização curricular seu foco.

A proposta de Redesenho Curricular do Ensino Médio é reafirmada na segunda versão ou edição do *Programa Ensino Médio Inovador* (2013c), que, pautando-se nas *DCNEM* (BRASIL, 2012) e no *PNFEM* (2013b), define também o Enem como avaliação sistemática desse nível de ensino. Assim, mantém a defesa da integração curricular via interdisciplinaridade, tal como assinalado pelas *DCNEM* (2012), e estabelece o "foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e que são orientadoras das avaliações do Enem", assim como pontua o redesenho como estando caracterizado por "ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento" (BRASIL, 2013c, p. 11). Como especificação para a integração interdisciplinar, pontua que tais ações devem estar vinculadas "à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas" (BRASIL, 2013c, p. 11).

A partir desses elementos norteadores do Redesenho Curricular, é definida sua função:

> apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos, tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares (...).
> A escola deverá organizar o conjunto de ações que compõem o PRC [Projeto de Redesenho Curricular] a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2013c, p. 13).

A perspectiva da integração no Redesenho é ponderada como aberta a diferentes modalidades de atividades, a serem escolhidas ou adaptadas pelas unidades escolares, ao mesmo tempo que é ressalvado que devem estar subsumidas à interdisciplinaridade. Uma relação de proposição de liberdade ou autonomia que, como nos documentos anteriores, é interessante por estar submetida à circunscrição de uma modalidade de organização curricular (interdisciplinar), assim como o sujeito do currículo (aluno, professor) tem suas necessidades atendidas desde que nos limites da proposta. O foco no aluno, algo que é anunciado desde as *OCNEM* (BRASIL, 2004), consiste na defesa de que a reforma deve estar para suas necessidades, lidas como não podendo ser atendidas pelo currículo vigente e combatido ao longo dos textos (o disciplinar), ao mesmo tempo que a avaliação (da aquisição do direito de ser sujeito, cidadão, incluído, crítico, autônomo) é proposta como devendo ser genérica (o Enem), pautada em uma base nacional curricular (que deve constituir o conhecimento unitário).

O Proemi (BRASIL, 2013c) defende, em oposição ao que supostamente é feito pela organização disciplinar, que todas as ações inerentes ao Redesenho Curricular devem estar voltadas à "interação direta" (BRASIL, 2013c, p. 14) com o sujeito e baseadas nas determinações das *DCNEM* (BRASIL, 2012), de modo a garantir uma essência da reforma/redesenho, de que as ações sejam conjecturadas a partir das áreas de conhecimento e sejam mantidos a articulação e o diálogo entre os componentes curriculares.

Tendo por fim uma realidade que demanda a reflexão e a preparação para o mundo, para o trabalho, para a crítica ambiental e para a produção do conhecimento (que são pontuados como devendo estar ligados à ciência e tecnologia), o Proemi (BRASIL, 2013c) é pensado como resposta ou solução para tais expectativas sociais. O Projeto de Redesenho Curricular dá, assim, consistência à nova edição do documento do Proemi (BRASIL, 2013c), que afirma que

> os conhecimentos e a produção dos mesmos deverão dialogar com a vida dos estudantes, na diversidade de contextos que compõem a realidade, e os conteúdos dos componentes curriculares/disciplinas devem articular-se entre si, o que

> pressupõe um currículo elaborado a partir das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) (BRASIL, 2013c, p. 14).

A articulação dos componentes curriculares/disciplinas com a vida, pensada como os anseios aos quais o Redesenho vem responder, caracteriza a proposta de reforma pela reorganização curricular. Os macrocampos, espaços de integração das disciplinas que os compõem, são os elementos integradores, capazes de superar a fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos disciplinares. Com a interdisciplinaridade, com a dinamização dos conhecimentos disciplinares no âmbito dos macrocampos, é defendida a possibilidade de integração de um todo curricular que é lido como desejado e ainda não alcançado ao longo da reforma. Assim, o macrocampo é tomado como meio de construção de uma interdisciplinarização em que os saberes da vida e dos conhecimentos disciplinares passariam a se integrar, integrando sujeitos, tempos e espaços, permitindo, portanto, "a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento" (BRASIL, 2013c, p. 15).

No entanto, ainda que a proposta se apresente como ampliação das possibilidades de integração do currículo por meio de distintas vias interdisciplinares com foco na construção de um conhecimento para responder aos anseios sociais, via formação de sujeitos para agir de forma interessante aos contextos, é no contexto da prática que se argumenta estar a efetivação da proposta. Ainda que a ideia dos macrocampos seja pontuada como pressuposto à organização curricular, cabe à escola utilizar-se de sua autonomia e fazer a indicação de princípios e ações que produzirão a interdisciplinaridade sanativa ao currículo, como ao ponderar que

> a escola deverá indicar os princípios e ações que estará adotando com vistas a produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento e componentes curriculares/disciplinas, os tempos e os espaços com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas do Ensino Médio (BRASIL, 2013c, p. 15).

O trabalho atribuído ao contexto escolar deve, de acordo com o Proemi (2013c), ser articulado em áreas e voltado à produção de novos sentidos para a escola e tornar as experiências mais dinâmicas, de modo a ressignificar saberes e experiências. Com a aceitação dessa visão curricular, a escola passa a ser lida como garantidora do direito à aprendizagem, por meio da integração curricular, que leva a abordagem ao conhecimento e, assim, ao

desenvolvimento de experiências que resultarão na promoção de atitudes que consolidam a formação humana (crítico-reflexiva e autônoma).

O Redesenho Curricular deve levar à integração curricular via interdisciplinaridade, de maneira a garantir o acesso aos conhecimentos acumulados em uma abordagem contextual aberta às experiências do sujeito, o que se julga como realidade vivida, ao mesmo tempo que deve formar para um padrão de visão de mundo, de intervenção no mundo. Uma interdisciplinaridade capaz de construir cursos pavimentados para formar sujeitos em todos os contextos, hábeis em deduzir dos campos disciplinares aquilo interessante para a resolução dos problemas que o incerto mundo pode lhes impingir.

Um passo atrás da afirmação estruturante do novo currículo, a própria leitura de que a organização disciplinar não é capaz de levar a visões integradas de mundo já pode incidir na abordagem das disciplinas como corpos estáveis e não como resposta à vida social, consistindo, assim, em um rol defasado de conteúdos ou conhecimentos defasados ou desinteressados do mundo. Mais do que isso, importa enfatizar a busca pelo controle do conhecimento do outro, do sujeito que se julga querer formar, que se julga dever ser (como currículo impedido/bloqueado/ameaçado pelas disciplinas), pela busca da precisão do que deve ser conhecimento e para quais fins. A suposição de que dados contextos estão certos ao sujeito por vir, a ser construído, não deixa de também posicionar a ótica de que, para além da qualificação do contexto (trabalho, continuidade dos estudos, relações sociais etc.), este é algo fixo e de cujas propriedades e dinâmicas internas se tem conhecimento.

Penso ser interessante questionar tais afirmações quando atreladas aos próprios argumentos de que o mundo está em plena transformação e de que a incerteza marca o mundo do trabalho, as relações sociais, a produção do conhecimento e tudo o mais definido como mundo inquisidor da reforma curricular. Nos aspectos da reforma, justamente pela assunção de que o mundo já não goza da estabilidade de outrora, o currículo precisa ser reformado, o que, nesse caso, introduz um vão na própria proposta, quando da busca pela conciliação interna do currículo, na dissolução de entraves clássicos (os dualismos a que se refere o texto) e sua compatibilização com uma dinâmica-mundo que o exterioriza e questiona quanto às suas funções ou capacidades de produzir sujeitos para atendê-lo, nele viver e fazer.

Nos termos de uma revisitação da proposta, na pretensão de sua estruturação, soa importante destacar o quanto o conhecimento que é concentrado como solução para o currículo (para o mundo e para o sujeito que são parte de uma estranheza da alteridade ao currículo), aquele dado a partir de sua refinação nos filtros dos contextos da vida, estaria restrito à produção de respostas a experiências ensaiadas em uma experimentação formativa,

para um mundo que não se poderia encontrar, haja vista ser ponderado como dinâmico e acelerado em mudanças. É possível ler, então, que mesmo o conhecimento delineado como consoante à vida atual é limitado a uma projeção que sempre será alheia ao mundo, pois este não se deixa apreender para ter seus desafios ensaiados.

Logo, a pretensão de constituir um conhecimento mais acertado, na busca por um afinamento com o mundo exterior, pode também ser lida como movimento que, além de controlador do que é ser sujeito pelo que se deve saber fazer em dado contexto, restringe as formas de articulação dos próprios conhecimentos que são ditos excessivos ou enciclopédicos do currículo atual. Pois, ao restringir dada forma de conhecer determinada leitura de mundo, pautada em situações contextuais para as quais o sujeito deve estar preparado, incorre-se no risco de não produzir resposta condizente com seus pleitos, oportunizando a frustração da expectativa da reforma.

Daí a possibilidade de lermos que o mundo que exterioriza o currículo não pode ser tão estruturante a ele ou a si, uma vez que é conhecido e desconhecido ao mesmo tempo. Conhecido como pressuposto, ou urgência, à reforma; desconhecido em suas dinâmicas plenas, pois o currículo não o promete em seus fins, mas uma preparação para aquilo que é desconhecido como propriedade, como dinâmica transparente, como significado pleno. Dessa forma, em não havendo conhecimento sobre o que é “devir mundo” do trabalho, da vida, da família, da experiência pessoal, da produção de conhecimento, do sujeito, não há um dado conhecido, ao mesmo tempo que é defendida a reforma como preparação para isso que se desconhece e diz estruturar, fundamentar o movimento de reforma curricular.

Penso estar se tratando de um desespero disso (*eu/moi*), dessa subjetivação curricular que busca deter ou aplacar aquilo que é estranhamente uma toda outra alteridade (DERRIDA, 2006), que a sonda e impõe questionamentos ao currículo, questionamentos que podem ser supostos pelas respostas antecipadas (ou dadas [à morte]) pela subjetivação curricular que decide responder frente ao que tem por bloqueio, ameaça, desafio, limite: uma lida impossibilidade de constituir um conhecimento poderoso o suficiente para solução de tudo aquilo que julga como ameaçador ou limitante a si, como a construção de sujeitos capazes de dissolver desafios, questionamentos, problemas de uma vida que também não se encontra.

No conflito entre um currículo atual alienado do mundo, mas carregado de conhecimentos dos quais também não se pode abrir mão, e aquele inovador, que precisa produzir sentidos verdadeiros sobre o mundo, baseado nele, para projetar um sujeito naquele e para aquele contexto, a proposta de reforma reitera a importância de que a preocupação contextual não incida na banalização dos conhecimentos ou no abandono daqueles que são

transpostos à escola (os conhecimentos científicos), pois não poderia haver plena ancoragem curricular em experiências contextuais, em razão de não levarem à construção sistemática ou consciente das formas corretas de conhecer. Ou seja, o currículo proposto não pode prescindir dos conhecimentos mobilizados pelas disciplinas na abordagem das experiências contextuais às quais deve servir, resolver, sob risco de recair em um aprisionamento ao "espontaneísmo e na cotidianeidade" (BRASIL, 1998, p. 46).

O conhecimento espontâneo, produzido na vida, nas relações cotidianas de conhecer e ser no mundo, pontuado como o contrário do conhecimento sistematizado (da ciência), também não pode preponderar em relação ao conhecimento integrado pela interdisciplinaridade. Embora as críticas à organização disciplinar consistam também na acusação de que esta forma de ler o mundo é restritiva frente à experiência e ao dinamismo da vida e dos desafios, é o conhecimento científico, lido como o que alimenta o currículo disciplinar (BRASIL, 1998; 2000; 2004) e, portanto, é por ele sinalizado, que fundamenta a abordagem do contexto, do cotidiano, da experiência, para, então, chegar ao conhecimento integrado.

Com essa perspectiva curricular, em que sentidos de conhecimento científico e de conhecimentos cotidianos podem ser lidos como associados às distintas visões curriculares já discutidas e que são pensados como subjazendo aos dualismos curriculares (entre a teoria e a prática; entre uma formação propedêutica e outra de terminalidade; entre uma formação pautada nos conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade como ciência e aqueles produzidos pela cultura, pela experiência da vida, do cotidiano), é possível chamar a atenção para a busca por uma conciliação do pensamento curricular por meio do que se defende como organização integrada via interdisciplinaridade, na qual o conhecimento é capaz de transcender aos estancamentos da organização disciplinar e constituir sentidos adequados ao que se pensa saber no cotidiano espontâneo. O conhecimento interdisciplinar não pode abrir mão de alguma fundamentação do que tende a ser lido como conhecimento científico, mas também nega sua suposta priorização no currículo, a partir dos sentidos de que não é ressonante à realidade vivida pelos sujeitos ou não produz os sujeitos que mobilizam a preocupação curricular da reforma.

Como meio de assinalar a importância e os limites do que é ponderado como conhecimento cotidiano, ao longo do texto são postos em circulação sentidos como o de que, apesar de o conhecimento da experiência, da vida, do trabalho, no e do mundo sejam importantes para a construção de "significados verdadeiros" sobre o mundo, este é importante para a consecução do conhecimento integrado que baseia a reforma. O conhecimento

cotidiano/espontâneo tem seu lugar atribuído à condição de ponto de partida para a constituição de situações a serem sistematizadas e compreendidas pelo conhecimento abstrato, pelas formas de conhecer que não podem ser lidas como inerentes à experiência, à vida nos contextos em que estão inseridos os sujeitos a serem formados pelo currículo. Argumentos que, como já mencionado, são defendidos como associados à projeção de um currículo aprimorado, de qualidade e democrático, que, podendo ser aproximado das apropriações das teorizações de Dewey, reiteram a utilização dos conhecimentos da experiência com vistas a encaminhá-la a um refinamento caro à visão científica, sem, contudo, afastar-se do mundo vivido ou perdê-lo de vista.

A produção do conhecimento que não se encontra no currículo, mas que se busca como forma de assegurar a produção do tal sujeito requisitado pelo mundo (pela vida que é suposta reclamante ao currículo por soluções, por respostas aos seus desafios dinâmicos), instaria em um movimento de apropriação de virtuais experiências para a seleção de situações nas quais os conhecimentos disciplinares contribuiriam conjuntamente para a configuração de soluções. No mote de constituir capacidades intelectuais superiores ao sujeito, o conhecimento desejado pela subjetivação curricular se organiza em uma hierarquização em que os conhecimentos contextuais/cotidianos estariam em posição secundária àquilo que é dado como superioridade das formas de conhecer. O conhecimento da experiência como partícipe de um espontaneísmo serve para que o conhecimento sistematizado e superior, aquele associado às disciplinas, deixe seu hermetismo e passe a funcionar na solução ampla de problemas colocados pelas experiências contextuais que viverá o sujeito em função do qual o currículo tem sua reforma defendida.

Esse sujeito, entretanto, deve passar a lidar e resolver um todo contextual/mundo/experiencial/vida que o cerca e questiona; esse sujeito afeito à subjetivação curricular, que também quer responder a tudo o mais que parece interpelá-lo, pode ser lido, pelos termos da proposta, como tendo chances reduzidas de lidar com as situações para que se julga formá-lo, pois aquilo que é dado como conhecimento enciclopédico só o é por ser qualificado como prescindível diante do que é definido como desafio. Ou seja, o que é dado como atual e, portanto, prescindível como conteúdo é tomado como supérfluo ao currículo cuja projeção de futuro/da vida/do mundo tem seus problemas dados e já conhecidos.

Dessa forma, ao mesmo tempo que os problemas são previstos e calculáveis, aquilo que é lido como conhecimento excessivo (disciplinar/enciclopédico) e a sua solução torna-se desprezível. É possível ler, por essas vias, que o sujeito que dá horizonte ao currículo, que é respondido pela subjetivação do currículo na reforma não pode dar conta dos desafios e

reflexões a que é submetido, precisamente porque é constituído por uma proposta mais restritiva de conhecer. Mais do que isso: se os contextos do mundo dinâmico são fixos, o sujeito (cidadão, trabalhador, estudante) é o que sabe somente o que pode ser utilizado na solução de problemas previstos, possivelmente alheios também àquele mundo que introduz incertezas, que é exterior ao currículo, cuja dinâmica está para além do controle curricular.

Como já mencionado, se o mesmo mundo que questiona o currículo e a reforma, que o constitui como resposta em reforma, é dado como dinâmico, incerto e desconhecido em suas propriedades, os contextos que o perfazem e aos quais o sujeito estará exposto não podem ser preenchidos (sequer conhecidos) pelos desafios dados *a priori* por uma razão curricular. Dito de outro modo: o que a subjetivação curricular propõe como motivação para a reforma, *per si*, não poderia responder aos anseios desconhecidos de um mundo intangível, mas que se busca deter. O sujeito, ao defender a proposta, teria sua experiência restrita a contextos aos quais possivelmente não será exposto, pois são imprevistos, assim como o mundo a que se afirma referir. Se o conhecimento deve ser produzido, se os conteúdos ou lidos conhecimentos disciplinares (do currículo atual) são refutados em função do que interessa ao tratamento de experiências virtuais, menos se teria de acesso a um suposto conhecimento atual (mais amplo, desnecessário e dissonante do mundo).

Sem constituir defesa para esta ou aquela organização curricular, no registro da polarização possível pela qual se pode ler este conflito interno à política curricular, soa interessante supor que justamente pelo fato de o mundo estar mudando e ser desconhecido e incerto é que não se deveria investir na formação de um sujeito cuja exposição ao que é assumido como conhecimento (uma propriedade) se dá por linhas restritas a problemas fixados *a priori* da experiência no mundo. A justaposição das afirmações pode levar à interpretação de que o controle sobre o que é ou deve ser o sujeito, a partir do que deve ser conhecido, é mais restritivo em relação ao mundo do que a visão curricular que se diz atual e deficitária, precisamente por esta ultima não assumir a presunção de preparar especificamente para a resolução de problemas específicos de determinado contexto, mas é definida como enciclopédica.

Se o nome a que se opõe a reforma/redesenho, o currículo/nome disciplinar, é dado como possuidor de sentidos de fragmentação de conhecimentos, apartado do mundo, da experiência, do sujeito, da solução dos problemas, da falta de preparação do sujeito para a vida, que não faz sentido no contexto, a interdisciplinaridade é significada como a via produtora da integração, do sentido mais adequado ao mundo, do acesso ao contexto de experiência do sujeito, de sua preparação de sua formação para o mundo, por meio de um

conhecimento capaz de tratar e dissolver os bloqueios de uma plena experiência curricular. Essa potência capaz de dinamizar o currículo em que se afirma consistir a interdisciplinaridade é conjecturada de modo que, ao fim de cada seção definidora dos macrocampos, seja afirmado, repetidamente, que suas atividades correspondentes poderão ser articuladas em ações interdisciplinares da escola. Ou seja, a interdisciplinaridade torna-se um fazer de responsabilidade da escola, que, devendo assumir os macrocampos, precisa constituir atividades interdisciplinares. Dessa forma, a interdisciplinaridade tão repetida pela reforma, sugestionada em diferentes documentos, pode ser lida como promessa de inovação curricular que, aos distintos e provisórios fins que ganha em diferentes momentos, não se encontra para a produção daquilo afirma fundamentar o currículo e solucionar os problemas interpretados como de sua conta: o conhecimento.

Não se trata de afirmar que a teoria política curricular sempre foi a mesma coisa ou nunca deixou de ser de dada forma. Trata-se, ao contrário, de chamar a atenção para a perspectiva de o nome conhecimento ser assumido, como no exemplo da contemporaneidade das políticas para o Ensino Médio, como propriedade a ser efetivada como solução em tudo que é interpretado como questionamento ao currículo.

Não se trata de mostrar como esta ou aquela forma de organização curricular possui capacidades para as soluções curriculares. Importa a ideia de que, em sendo defendido como construção discursiva, como texto sob interpretação/traição constante, não interessa a afirmação de uma propriedade, porque, tendo revisitada sua afirmação, ao longo do pensamento político curricular, possibilita imprimir a leitura de que não se encontra, pois não possui significado último. Não há um conhecimento tal, ainda que afirmado, pois os documentos, como momentos de um texto mais amplo da (des)construção do pensamento do currículo, não cessam em ser produzidos, reiterados, reapresentados, retomados, explicitados, transmitidos, adaptados, lidos como enviados aos contextos em que quer produzir efeitos precisos para dado fim.

Penso o conflito dinamizado entre as articulações do currículo disciplinar e integrado como estando sintomatizado no deslizamento do nome interdisciplinaridade na política. Tensão que, argumento, reitera a hegemonia do nome conhecimento no campo do currículo, uma vez que as disciplinas são lidas como possuidoras de determinada propriedade de conhecimento, mas que são significadas como incapazes de constituir determinado conhecimento, pois este só poderia sê-lo, em uma suposta atualidade, quando articulado ao que se afirma serem as experiências contextuais significativas no mundo, o que só poderia ser adquirido em uma abordagem interdisciplinar. O currículo integrado via interdisciplinaridade

passa a ser pensado como potente para a consecução ou produção de tal conhecimento ainda não possuído pelo currículo, mas a ser adquirido ou constituído na formação de sujeito para atuar em um mundo.

No entanto, a mesma crítica dada à organização disciplinar pode ser reativada na defesa da integração. À medida que o disciplinar, visto como atual e ultrapassado, precisa ser superado para que o currículo possa responder aos anseios de uma sociedade inserida em um mundo de incertezas e em constante mudança, o interdisciplinar é assumido como capaz de construir significados e sentidos para o sujeito pelos conhecimentos coerentes com o que é dado como mundo (integrado).

Se esse mesmo mundo que é tomado como desconhecido é lido como inquietante pela subjetivação que defendo se constituir nas decisões pela reforma, não se apresentando em presença, mas sendo visto em seus questionamentos como inquirindo o currículo em suas capacidades de respondê-lo por distintos nomes (preparação para o trabalho, integração/fragmentação de conhecimentos, formação de sujeitos competentes, construção de significados, inclusão social/à sociedade/comunidade/mundo/contextos), é caracterizado como tendo um tal conhecimento correspondente/preenchedor fixado em uma propriedade chamada de conhecimento. Com essa possibilidade interpretativa, é inserida a oportunidade de afirmar que a reforma não deixa de assumir a necessidade de que o currículo disciplinar (o atual e descontextualizado/fora do mundo) precisa mudar/deixar de ser, mas deve se manter respaldando, pelos conhecimentos que se afirma estofarem as disciplinas, de modo a assegurar formas de conhecimento que, ainda assim, precisam ser interdisciplinarizadas/integradas com vistas à solução dos problemas, superação dos limites/ameaças.

A repetição dos nomes, a reiteração de suas potencialidades em momentos de respostas distintos fazem um cenário possível em que o sujeito curricular pode ser pensado como negando a si mesmo, na negação/afirmação hesitante, como uma rejeição que passa a dar consistência ao que supõe ser a melhor forma de resposta a uma alteridade que não se encontra, mas da qual não se pode fugir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionei em diferentes momentos do texto, a ancoragem de parte do trabalho ao nome interdisciplinaridade teve por fim destacar como aquilo que penso ser uma busca por estruturação do campo do currículo; o nome conhecimento, é, em uma atualidade do pensamento político-curricular, uma possibilidade de leitura de sua repetição ou reedição.

Minha expectativa de inscrição em um possível texto geral do currículo, com base nos aportes derridianos e laclaunianos, visou destacar como a afirmação do conhecimento e sua repetição tendem a funcionar como resposta de uma subjetivação político-curricular daquilo desconhecido que se busca deter, compreender, sanar. Funcionar como resposta, ser currículo em resposta. Daí considerar que o currículo, ante a hegemonia do nome conhecimento, pode ser (estar sendo) sinonimizado como conhecimento ou tendo o nome conhecimento, com outras hegemonias articuladas a ele, assumido como pressuposto à afirmação curricular. Pois a própria perspectiva laclauniana, mas também derridiana de subjetivação oportuniza a leitura de que a resposta contínua, o segundo sim a que Derrida se refere, é negação/de-negação daquilo que não se consegue significar de uma vez por todas, mas que impõe temor, apreensão, questionamento; impele à moção, à decisão.

A resposta, como decisão, como momento da loucura, como em um culto fusional, consiste no imprevisto da dinâmica de subjetivação, sempre inconclusiva do que se é, mas sintomática do que não se quer ser e/ou do que não se quer deixar de ser, o que se busca reprimir, o que se almeja alcançar/sair de dada condição.

As respostas possíveis, pensadas ao longo da tese como orbitando na relação com o nome conhecimento, possibilitam a perspectiva de que a subjetivação projeta como bloqueio, debilidade, fragilidade a falta de um conhecimento que não é de propriedade, ainda que seja ponderado como tal. Uma resposta, ou respostas que, associadas ao referido nome, visam estofar, significar de uma vez por todas o que se quer ser. Questionamentos possíveis, disseminados em distintos canais ou horizontes, em diferentes afirmações do que é o mundo, a sociedade, a vida social, a experiência, a vida reiteram a busca por controlar aquilo para o que se julga servir o currículo via conhecimento. Suposições de que se pode aplacar o questionamento de toda uma outra alteridade curricular através de repostas via conhecimento (para formar, construir, um sujeito; para que dado sujeito saiba decidir de determinada maneira frente ao que se lhe impuser na vida [do trabalho, das relações sociais, da

globalização, do conhecimento, de uma consciência etc.]) podem assinalar a sintomatização de que o currículo só pode ser se o for através de um conhecimento aspirado.

Ao mesmo tempo que isso mesmo a que se busca responder e que não se estanca em significação, que não se consegue apreender em propriedade, mas que se busca, há um não-saber absoluto, uma opacidade pela qual nada passa ileso na significação. O que se busca, a incessante procura daquilo que concederia o significado fundamental à sociedade, ao sujeito, à vida nos contextos cotidianos, não se encontra, não se pode encontrar em essência e verdade. Daí o desespero, marcado por um "dever absoluto" (DERRIDA, 2006) por decidir, por avançar na odisseia pela plenitude. Uma vez que o estranhamento inquietante é desconhecido, mas suspeitado, é por meio do que se suspeita – nisso que aqui é defendido como uma subjetivação presente a si do "pensamento político-curricular" – que são respondidas as perguntas ainda não feitas, mas que assombram a subjetividade. Pela suposição de um questionamento espectralizado da vida (do sujeito, do trabalho, da experiência), dentre tantos espectros, é suposta a resposta pelo conhecimento, que não basta a uma afirmação, pois não há, e precisa ser repetido, reprisado, revivido, defendido em sua impropriedade para remeter à imprópria toda outra alteridade.

A repetição, a retomada, a reafirmação de um nome, como conhecimento, no currículo incide em um revolvimento daquilo que, lido como histórico, como tradição, como marcador ou teoria, é articulado em resposta, sempre de maneira diferencial, já noutro contexto e, dele, tenta-se constituir uma propriedade transcendental que, como tal, seria uma plataforma a partir da qual todos os contextos outros seriam saturados em conhecimento, em orientação à decisão, em cálculo, em subjetividade.

A potência e a falência de um aqui e agora em um presente contextual a si de um pensamento político-curricular insta na possibilidade de afirmar todo revolvimento, toda retomada, toda pesquisa, todo dado de uma realidade fantasmática (que demanda um conhecimento com a mesma consistência) e de constituir respostas, afirmações, decisões que, em si, sendo iteráveis, repetíveis, são projetadas ou atiradas na direção de um outro que, em sendo todo outro, possui coordenadas difusas, não está. A falência de toda verdade, de um aqui e agora, bem pode estar na impossibilidade de que, ainda que com todo arrojamento ou ousadia de pretensa estruturação do outro, de resposta ao outro, não faz mais do que estar exposta a pretensos leitores, concordantes e/ou discordantes, que, em um "para além" na linguagem, em uma toda textualidade, fazem com que noutros contextos já não se seja, não se esteja enquanto verdade.

Inclusive pelas motivações teóricas que me trazem a este texto, penso não haver problema ou proibição em negociar sentidos de currículo como conhecimento, desde que o nome conhecimento não seja remetido à experiência do acesso a qualquer propriedade no mundo, não fomente a exclusão, embora dela não se possa escapar. Se, como nome, o conhecimento está exposto à traição, sendo traduzido diferencialmente, e pode, portanto, "vir a ser" aquilo outro do currículo produzido na relação com a toda outra alteridade, imponderável e irrepreensível, penso em sua projeção no campo discursivo como algo potente para uma leitura de democracia radical que seria mobilizada por uma contingência radical (LOPES, 2013; 2014) que, como o adjetivo que a segue, impõe a perspectiva de que a subjetivação, a afirmação, a decisão só pode ser dada em uma contextualização radical, esta sim capaz de significar como conhecimento aquilo mobilizado como resposta/decisão no contexto.

Não se trata de bloquear aquilo que é afirmado como produção da ciência nem aquilo que é lido como capaz de auxiliar a compreensão do que provisoriamente se lê por mundo. Importa que tais termos não sirvam à defesa da circunscrição dos termos do debate sobre conhecimento no currículo. Mas a atenção laclauniana à lógica da equivalência também pode estar acenando para essa vontade de circunscrever os termos de um debate em um campo discursivo, como é o currículo. O que o referido teórico também pontua é que, apesar da vontade, da aspiração à circunscrição, a pulsão é traída em sua própria afirmação.

Sempre se (e a si) responde a toda outra alteridade; sempre tentamos nomeá-la ou aos seus serviçais os nomes e adjetivos que dizemos sintomatizar seu questionamento inexorável. Mas, especificamente pelos argumentos que definem esta tese como associada a uma perspectiva pós-estrutural, não se supõe o encontro com as coisas mesmas, com os fundamentos, com "o que de verdade está acontecendo". Todo empenho é, portanto, refratado em uma expectativa de aproximação ao que se diz ser dado objeto, problemas, dinâmicas.

Como argumentado, a partir dos trabalhos de Lopes e Macedo (2011), se o currículo não é uma propriedade, mas uma construção discursiva, disputada em sua significação, isso já incita à não contabilização de núcleos duros ou pressupostos transcendentais. Por tantas palavras, termos, expressões, conceitos, horizontes, sujeitos, futuros, sociedades, jovens, disciplinas etc., esta tese poderia ter consistido em uma análise de um dos termos, do modo como são justapostos, como são lidos contraditoriamente em diferentes textos ou momentos da política, como são funcionais ou não para determinada verdade curricular. Mas o investimento aqui foi de chamar a atenção para o quanto, por meio de distintos nomes postos em circulação em um texto mais amplo da teoria política curricular, é repetida, reiterada,

reafirmada uma estruturação curricular pelo nome conhecimento, como meio pelo qual se é ou pode ser currículo, na provisoriedade dos momentos voláteis que foram destacados.

Tanto no que se tende a ler como construções teóricas quanto no se apreende como documentos políticos, é marcada uma performance de repetição do conhecimento como fundante da menção curricular, uma afirmação do que é o currículo, frente a algo imponderável, toda outra e alteridade, que se tenta encontrar ou projetar por meio de nomes como sociedade, sujeito, desafio da vida, contexto. Na busca por compreender e racionalizar isso que é lido como exterior e questionador do pensamento/política curricular, o conhecimento é hegemonizado, ao mesmo tempo, como o que falta e o que estrutura o controle da subjetividade curricular.

Tal como ponderado por Derrida (2011), a estrutura que se afirma não pode ser encontrada ou reconciliada; só se tem sua suposição plausível por uma aspiração de razão, transparência ou *logos* estando além dela, o que projeta um centro, uma tentativa de centro para além de uma estrutura controladora do outro a quem se volta. Assim, a possibilidade de deter, de uma vez por todas, a estruturação curricular precisaria assegurar seus limites, e para fazê-lo precisaria ter poder de estar fora dela ou conhecê-la para além dela, de modo a garantir sua circunscrição. Mas o que falta à complexificação da estruturação curricular é dado por aquilo que a subjetivação a que me refiro propõe como conhecimento, responde como conhecimento.

Conhecimento que falta ao currículo, à sua consolidação, ao seu significado no mundo. Um conhecimento que não se encontra, que é perscrutado e revolvido nos argumentos, nos momentos textuais, na construção de uma história, para afirmar ou negar seus rumos e potencialidades: pleno no mundo; antiquado; capaz de responder a tudo que é dado como nomeação de questionamento, de exterior, de ameaça a isso que se diz currículo; à formação de sujeitos para um mundo que não se encontra, à construção de sujeitos que não se consegue fazer; à produção de soluções para o trabalho, para as relações humanas, para a valorização de uma base nacional, para a construção de um conhecimento unitário, mas que seja, ao mesmo tempo, potente na significação das culturas regionais, locais, comunitárias; que atenda ao outro, que responda a todos os questionamentos.

A busca pelo tão reclamado significado (e por tudo que possa dizer respeito ao currículo), sua fixação, a fixação do significado daquilo mesmo que é furtivo ao currículo, constitui a decisão pelo controle, pelo controle do outro ameaçador, pela sua presença ausente, fantasmática, pelo que é lido como uma propriedade a que o currículo pode recorrer. Um dado seguro, mas que também não encontra e é revolvido na projeção de um debate que

se pode ler como também caro à subjetivação curricular: a tensão sobre a organização curricular, entre uma articulação discursiva disciplinar e o currículo integrado, mas via interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade que, como exemplificando a busca do currículo por uma conciliação interna, possibilita reiterar como o conhecimento é alçado à condição de pressuposto ou sinônimo curricular. Um nome a que se atribui o fazer conhecimento curricular para um mundo lido como reclamando por aquilo que o currículo não possui, um conhecimento que não possui (mas que parece ter sido, estar, vir a ser curricular), mas a que precisa responder. Uma sintomática que quer sanar o currículo, seus binarismos, distensões, limites, impropriedades, descontextualização, falta de comunicação entre o macro e o micro, entre a cultura, o contexto de vida, os fazeres do sujeito, onde quer que esteja, seja e faça.

As propostas adiam uma e outra à solução, à satisfação de uma condição a que o currículo, como subjetivação provisória, visa chegar. Tudo o que é problema interpretado como de trato curricular é assumido como podendo ser resolvido por aquilo que é suposto como a propriedade fundante do currículo, o conhecimento. Daí ao revolvimento de sentidos, histórias e tradições que possam vir a estofar, ainda que momentaneamente, a reposta dada ao outro, limite, bloqueio, imponderável do currículo.

Destacar o quanto perspectivas de trabalhos de diferentes autores mencionados, por exemplo, podem ressoar em distintos e incomensuráveis momentos do pensamento político-curricular não interessa para levar à direta leitura de que o autor possa ter influenciado na confecção desse instante. Mas importa aproximar de um panorama de repetição do pensamento curricular, que não tem gênese, sendo repetido e relembrado pelos trabalhos desses autores. Trata-se, a meu ver, de leituras de currículo que reincidem em e de uma concepção de currículo como tradução de alguma forma de intervenção que precisa conter algo impeditivo da plenitude disso que penso ser uma subjetivação curricular. Que não se apresenta em presença, mas quer ser um efeito permanente, sempre provisório, em provisoriedades aspiradas à permanência. Com essa perspectiva, torna-se interessante afirmar que a luta política, a textualidade em que se constitui o pensamento político-curricular consistem também na promessa daquilo mesmo que não se pode alcançar, da propriedade que não se encontra, do contexto ao qual nunca se chega, do sentido que sempre é traído em sua afirmação ou recuperação.

Com isso, importa o destaque com que a agenda curricular possa ser pensada também como nunca sendo a mesma, mas tentando encontrar conciliação consigo, talvez por medo de deixar de ser (por deixar de ser conhecimento, deixar de afirmar possuí-lo ou poder alcançá-

lo), pelas promessas feitas àquilo que a subjetivação curricular interpreta como questionamento exterior a si. Sem tentar reinserir uma proposta terapêutica no desespero curricular, pois é justamente isso a que se volta a crítica deste trabalho, argumento sobre a oportunidade de, frente à impossibilidade de não decidir/indecidir, questionar se não seria em função das projeções daquilo que não se encontra ao currículo, mas que deve ser alcançado, que a experiência escolar, o sujeito, o futuro, não seriam termos causadores de frustração ou se não se constituiriam em agressões constantes ao que se lê por currículo, pesquisa, práticas. Não se trata de encarnar a diferença/toda outra alteridade no que acontece nesta ou naquela escola, contexto, ou em algo feito por aquele aluno, professor ou outra identificação ou leitura de mundo, mas de conceber que as produções lidas como alheias à proposição estruturantes do currículo podem indiciar possibilidades de abertura da negociação com a alteridade, de pensar outras formas de leitura da produção curricular, de conceber todo envolvimento como produção político-curricular. A promessa de que a solução/resposta última a toda alteridade curricular será dada por meio de dado conhecimento que não se encontra, mas que há de ser produzido aqui ou ali por este ou aquele outro sujeito em dado contexto organizado de tal forma, constitui endividamento insolúvel à subjetivação curricular.

A busca por uma "consolidação" do edifício curricular em construção, que aqui torno afeita à metáfora derridiana da Torre de Babel (DERRIDA, 2006b), passa por uma aspiração à conclusão daquilo para o que não há conhecimento fundamental, idioma único ou preparação técnica: o acontecimento (talvez) da interpretação do currículo como produção discursiva, como ressalto que o currículo não pode encontrar a si enquanto propriedade; como verdade constituída provisoriamente e marcada pela adulteração, pela doação à morte, pela traição inconsciente de um todo fazer suposto como atado a um compromisso racional, a uma teleologia, a uma verdade última, que é aplacada pela falência daquilo mesmo de que julga dar conta, atender, resolver, enfrentar.

Por conceber que os pressupostos ao currículo (como podem ser o conhecimento, a sociedade, o sujeito, a organização curricular, o contexto) são instáveis, toda projeção curricular é pensada como tendo seu lançamento conjecturado em bases que já não podem ser encontradas, como que buscando cumprir contratos cujos termos são móveis e opacos e que, portanto, impõem a todo envolvimento de identificação com o currículo um movimento de desespero por controlar o que "aqui" e "ali" se quer afirmar ser o cerne curricular, seus fundamentos, seus objetivos, seus sujeitos, seus conhecimentos, suas avaliações, seus agentes e seus fins. Tudo em suspensão pela via dos investimentos pós-estruturais que tenho feito com esta tese torna impossível a seara de uma racionalidade curricular transparente. Mas penso ser

viável, pelo que tem sido discutido por aqui, justamente a reiteração de uma suposta transparência na relação com outro o que impõe o dinamismo pelo controle. Possivelmente porque no campo da transparência, das propriedades de si mesmas e do controle de um outro que se quer definir como aquele exposto à minha razão (de um "eu") não se encontra aquilo que sempre irrompe e que faz com que a região curricular (suposta como) transparente seja sempre a tímida projeção de um cosmo irregular com que se tem de lidar, do qual não se pode furtar ou fugir. Este/Isto estranho é imperativo, inquisidor, uma toda outra alteridade que é (sempre) toda outra (DERRDIA, 2006a), que fala todas as línguas, mas sempre opera um idioma estranho, que traduz toda intenção como cabe, ou deixa caber, na imersão de uma linguagem que, em sendo opaca, não deixa passar a luz da razão (de uma tal), a claridade de um todo e melhor saber para o outro, fazendo das racionalidades dos pleitos a si sempre flagelados.

Não penso que seria possível a cura, a plenitude de tal condição à subjetivação curricular. Distante de uma busca por tal objeto ou significado de cura, entra em questão a perspectiva de assumir que a projeção curricular consiste nessa afirmação denegatória daquilo que é devir, que impele a responder o que não se sabe, mas não se pode não fazer. A procura por uma razão, melhor feito, melhor abordagem curricular seria, por estas linhas, um trabalho de limitação, de negação daquilo que não se conhece e, portanto, não pode tratar de fato e em verdade. A vida, como um significante que pode ser pensado de maneira interessante aqui, perfaz uma parte mais ampla e inacessível a toda tentativa de construção de aparatos curriculares de controle. Considero ser a afirmação do conhecimento no currículo como uma hegemonia de longo curso que, ao ser revisitada por uma perspectiva de inspiração desconstrucionista, por ter sua afirmação condicionada na foraclusão, na expulsão daquilo que não cessa de reiterar, de afirmar como resposta ou propriedade, como caracterização de si.

Não podendo caracterizar-se como a (im)própria vida, o currículo pode ser lido como aberto a ela. Isso pode se tornar um convite à reflexão curricular (pensamento político-curricular) quanto às expectativas de que as coisas podem encontrar a si mesmas, podem ser delineadas e assegura um horizonte de falência do qual não se escapa. Mas a não afirmação de algo para ou sobre o mundo, a vida, o futuro, parece também não ser possível. Sempre se decide. Meu investimento, portanto, está voltado à perspectiva de que, uma vez que o currículo não pode conter a vida, gerenciá-la, podemos reorientar possibilidades interpretativas e propositivas no sentido de conceber que o que se faz, nos fazeres curriculares, só pode ser aquilo mesmo da vida, nos mais distintos contextos em que

possamos estar, em que julgamos estar, também decidindo, afirmando currículo, para além de consciências e certezas.

Tal oportunidade está apoiada também na visão de que, não podendo extirpar os sentidos metafísicos que possibilitam a produção de teses, a experiência curricular traz a leitura de que sempre se está alheio às verdades da subjetivação, em uma contextualização radical. Isso é dizer que a perspectiva de controle do outro via sujeito é tão reiterada, repetida quanto a dinâmica furtiva disso a que se afirma voltar. Pensar o currículo como construção discursiva, como edificação babélica pode não dissolver o íntimo abismo na relação com a alteridade, mas pode reeditar a expectativa de envolvimento, levando ao foco no investimento radical na relação com o outro. Um investimento em que, munidos de expectativas e objetivos, operamos a ideia de que o currículo é parte da vida, não sua proposição e crivo. A experiência curricular é dada à alteridade, de maneira que nossos resultados sejam compreendidos como provisórias afirmações, resultantes contingentes das negociações.

Especificamente porque há tempos, nas muitas temporalidades pretendidas para a subjetivação de uma presença de si, projetamos e buscamos culpados pela ineficiência, pela inexatidão, pela não efetivação alhures, parece haver uma esperança rígida de combate àquilo que é afirmado como exterior/oposição/ameaça. Nomes como o disciplinar, a crise, o sujeito ineficiente, a falta de conhecimento e tudo o mais lançado à condição de doença a ser sanada pelo conhecimento não deixam de ser formas de projetar, tal como pontuado por Macedo (2014), os próprios termos da crise e sua solução, o que oportuniza a retroalimentação de uma crise, de uma falta de objeto a ser encontrado pela solução da crise, que é faltoso a isso mesmo que afirma a crise e detona o desespero da subjetividade.

No caso desta tese, busquei tornar emblemático tal movimento por meio da circunscrição do problema do currículo ao nome conhecimento, como sua estruturação, suas vias de realização e, nesse sentido, uma vez assumida sua falta como possível epicentro da crise ao mesmo tempo que é dado como pressuposto, é lançada à organização curricular a via de solução, como modo de viabilizar o acesso e/ou o acionamento do conhecimento, circunscrevendo o debate curricular a esses termos. Dessa maneira, uma vez decidida a melhor forma de organização do conhecimento, todos os problemas curriculares estariam resolvidos. Mas segue a repetição de um conhecimento fundante, capaz de solucionar um todo problemático aflitivo da subjetivação curricular. Um conhecimento que é afirmado de diferentes maneiras, nome disputado por distintas cadeias articulatórias, mas conhecimento.

O nome conhecimento é, ele mesmo, afirmado como propriedade e estranho ao currículo. O conhecimento pode funcionar como busca curricular sob a promessa de encontrar

sua plenitude e ser de vez por todas e finalmente. Mas também aquilo a que se opõe, pois em sendo desconhecido em sua propriedade, lutar por sua significação poderia levar a aplacar significados outros, controlar aquilo desconhecido que pode levar a subjetivação ao seu fim. Uma ameaça poderia estar em seu próprio (des)encontro com o conhecimento, tão repetido como propriedade, como meio para que seja. Se fosse possível encontrá-lo, realizá-lo, com tudo que é prometido na relação com esse nome, poderia ser o apocalipse da subjetivação político-curricular. A cura de sua falta, de seu desespero é, ao mesmo instante, remédio e veneno (DERRIDA, 2005), sua aniquilação, pois, como ressalta Laclau (2011), se aquilo outro a que se julga opor fosse encontrado e destruído, "eu" deixaria de existir, de ser.

Com essa perspectiva, retomo os convites de Macedo (2012) e Lopes (2014) à desconstrução do nome conhecimento no campo do currículo, de modo que seja atravessado com abertura às possibilidades interpretativas, às leituras contextuais, a enfoques que não estejam pautados em certezas concebidas *a priori*, mas que se possa investir em linhas plurais, em uma democracia por vir, marcada pela possibilidade de ler o conhecimento como produzido na própria negociação sobre o que vem a ser o mundo.

Não suponho, com esta investigação, poder atender ou sanar a expectativa de controle que poderia assumir como o que mobiliza a produtividade do campo do currículo, mas penso contribuir para que a conversa na fronteira curricular, no que toca ao conhecimento (como significação por vir), compreenda a diferença como dinâmica irresistível. A meu ver, esta não é uma atitude beneficente a(o) quem(que) quer que seja, a alguma identificação já dada. Mas, tal como destacado por Borges e Lopes (2015), trata-se de um convite à razoabilidade no debate, pois ao mesmo tempo que se pode ler a produção curricular como aumento da prescrição na definição de políticas de currículo, é possível interpretar desespero de uma identificação que supõe estar bloqueando aquilo inenarrável e imponderável, todo outro, via aumento do controle. Mas se o todo outro que incita toda decisão não pode ser cogitado, o aumento do controle, da precisão com sua ação excludente tende a aumentar o próprio desespero denegatório.

Para que, então, essa pretensa intervenção ou inscrição no pensamento político curricular, o que denomino por tese? Pode servir também à expectativa de alinhamento e ampliação de diferentes investimentos teóricos, investigativos, que circulam no campo do currículo, que, atados ao compromisso pós-estrutural, pós-fundacional e pós-crítico, acenam à negociação de sentidos, à compreensão da alteridade e de uma contextualização radical da experiência curricular como potência interpretativa e propositiva de currículo.

Esta tese quer chamar a atenção para o quanto é possível ler uma dinâmica de estruturação via conhecimento em diferentes momentos de um pensamento político-curricular. Isso não é um problema do ou com o nome conhecimento; trata-se, em razão da aproximação com as leituras pós-estruturalistas aqui discutidas, de destacar que as possibilidades estruturantes estão dadas a qualquer nome, a qualquer significante. O problema estaria no pressuposto fundacional à reflexão curricular, do que penso não ser possível fugir, mas ao que argumento poder reagir com um convite ao afastamento ou rejeição à presunção de centro na relação com a vida, com a alteridade. E isso não consiste em um favor, mas na assunção de que a repetição do centro nos afasta de possibilidades outras envolvidas na expectativa de compreender e dialogar no currículo.

Trata-se de pensar uma perspectiva centrífuga aos movimentos de estruturação curriculares ou ainda um investimento marginal que, para além do pressuposto de fuga de um centro do currículo, que não se encontra a si, aposta em uma contínua atenção ao que se pode ler como margem curricular, que a razão ou lógica calculista, pretensamente plena a si, não acessa.

Para além de toda busca pela racionalização, a consideração da tradução, da alteridade, daquilo inatingível, imponderável, pode ser uma forma de ler o pensamento político-curricular por uma via que, embora não possa não acionar formas racionais de ler o mundo, se concentre na razoabilidade. Nisso penso haver possibilidades razoáveis de afirmação do currículo como aquilo que está para ser produzido, sempre em resposta contextuais, com base em decisões em um aqui e agora na relação das muitas agendas que intersectam na vida e, portanto, na escola e para além dela.

**REFERÊNCIAS**


ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACKERMAN, D. B. Intellectual and practical criteria for successful curriculum integration. **Interdisciplinary curriculum: design and implementation**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.

AIRES, J. A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação e Realidade**, v. 36, p. 215-230, 2011.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, N. G. Espaço e tempo de ensinar e aprender. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. **Anais do X Endipe**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-33.

_____. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** (impresso), Rio de Janeiro, v. 23, nº 23, p. 62-74, 2003.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.). **Escuelas democráticas**. Madrid: Morata, 1997.

BARRETTO, E. S. de S. As reformas curriculares no ensino básico: algumas questões. IV Semana de Educação da USP. 2006. São Paulo. **Anais da IV Semana de Educação da USP**. São Paulo: FE/USP, 2006. p. 1-15.

BIAVA, L. C.; SALAZAR, L. B.; BUGLIANI, R. Integração curricular: um modelo possível para a formação em design? **Projética**, v. 5, p. 143-158, 2014.

BIESTA, G. Pragmatismo, conhecimento e currículo: para além do objetivismo e do relativismo. **Rev. Educ. PUC-Camp**., Campinas, v. 19, n. 2, p. 87-98, maio/ago., 2014.

BOBBITT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Plátano, 2004.

BORGES, V.; LOPES, A. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 486-507, 2015.

BORRADORI, G.; DERRIDA, J. Autoimunidade: suicídios reais e simbólicos – um diálogo com Jacques Derrida. In: BORRADORI, G. **Filosofia em tempo de terror:** diálogos com

Jünger Habermas e Jacques Derrida. Trad. Roberto Muggiati. Rio de Janeiro Jorge Zahar, 2004. p. 96.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV:** áreas de conhecimento e integração curricular. [autores : Marise Nogueira Ramos, Denise Lima et al.]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013d.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos Cedes**: Educação Geográfica e as teorias de aprendizagens. Campinas, v. 25, p. 129-272, 2005.

CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 22, p. 89-100, 2003.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

COSTA, H. H. C. **O povo disciplinar de Geografia e a tradução na política de currículo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 1009-1032, 2016.

CRUZ, E.; COSTA, F. A. Revisitando o(s) sentido(s) para a integração curricular. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 2, p. 193-213, abr./jun. 2015.

CUNHA, E. V. R. **Política curricular de ciclos como o nome da democracia:** o caso de Rondonópolis (MT). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1991a.

_____. **Limited Inc**. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1991b.

_____. “Eating well”, or the calculation of the subject: an interview with Jacques Derrida". In: CADAVA, Eduardo; CONNOR, Peter; NANCY, Jean-Luc (Eds.). **Who comes after the subject?** London: Routledge, 1991c. p. 96-119.

_____. **Espectros de Marx:** o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, J. **Salvo o nome**. Trad. Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1995.

_____. História da mentira: prolegômenos. **Estudos Avançados**, v. 10(27), 1996.

_____. **Como no hablar y otros textos**. Barcelona: Proyecto A, 1997.

_____. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (Comp.). **Deconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 151-169.

_____. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Fichus**. Paris: Galilée, 2002.

_____. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. **Dar la muerte**. Barcelona: Paidós, 2006a.

_____. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006b.

_____. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Força de lei**: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DESBOIS, H. **Le droit d'auteuren France**. 3. ed. Paris: Dalioz, 1978.

DESCOMBES, V. **Philosophie par grostemps**. Paris: Minuit, 1989.

DEWEY, J. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DOSSE, F. **História do estruturalismo:** o campo do signo – 1945/1966. Bauru: Edusc, 2007.

DRAKE, S. M. "How our team dissolved the boundaries". **Educational Leadership**, p. 20-22, 1991.

EL-HANI, C. N.; MORTIMER, E. F. Multicultural education, pragmatism and the goals of science teaching. **Cultural Studies of Science Education** (impresso), v. 2, p. 657-687, 2007.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering: working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 59, p. 297-324, 1989.

FÁVERO, A. A.; KAPCZYNSKI, A. L. A filosofia na reforma curricular do Ensino Médio pós-LDB: habilidades e competências na formação para a cidadania. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 2, p. 33-48, 2015.

FELÍCIO, H. M. dos; ALONSO, L. A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores. **Educação em Questão** (online), v. 54, p. 12-37, 2016.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade** (impresso), v. 98, p. 73-95, 2007.

FISH, S. E. With the compliments of the author: reflections on Austin and Derrida. **Critical Inquiry**, n. 8, p. 693-721, 1982.

FOUCAULT, M. **Remarks on Marx:** conversations with DuccioTrombadori. New York: Semiotext(e), 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Joe. O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. **Revista Diálogo Educacional** (PUC-PR, impresso), v. 12, p. 209-230, 2012.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. O Pós-Modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, F. T.; VIEIRA JÚNIOR, P. R. Reflexões iniciais sobre a Educação Física e a interdisciplinaridade no currículo escolar: um estudo de caso. **Formação@Docente**, v. p. 1-14, 2011.

GOMES, V. P.; ALBUQUERQUE, G. G.; PUGGIAN, C. Os enfrentamentos em busca pela interdisciplinaridade escolar. **Nucleus**, (impresso), Ituverava, v. 10, p. 73-83, 2013.

GONÇALVES, H. J. L.; PIRES, C. M. C. Educação Matemática na educação profissional de nível médio: análise sobre possibilidades de abordagens interdisciplinares. **Bolema - Boletim de Educação Matemática** (Unesp, Rio Claro, impresso) , v. 28, p. 230-254, 2014.

GOODSON, I. **School subjects and curriculum change: case studies in curriculum history.** London: Croom Helm,1983.

GOODSON, I. **Social histories of the secondary curriculum**. London: The Falmer, 1985.

_____. **School subjects and curriculum change**. Londres: The Falmer, 1993.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GROSSMAN, P.; STODOLSKY, S. Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching. **Educational Researcher**, v. 24, n. 8, p. 5-11, 1995. Doi: 10.3102/0013189X024008005.

HOWARTH, D. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

JACKSON, P. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In: _____. (Ed.). **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan, 1992. p. 3-40.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KLIEBARD, H. **The struggle for the American curriculum (1893-1958)**. New York: Routledge Falmer, 1986.

_____. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. Reflexões discursivas sobre a esquerda, o deslocamento e a democracia. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau:** ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

LEFEBVRE, H. **Contra os tecnocratas**. Lisboa: Moraes, 1975.

LEITE, C. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos**, v. 16, n. 1, p. 87-92, jan./abr. 2012.

LÉVI-STRAUSS, C. **A noção de estrutura em etnologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1952 [1980].

_____. **Anthropologie structurale**. Paris: Plon, 1958.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 27. ed. São Paulo: Loyola, 2012. v. 1.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. G. **Temas de Pedagogia**: diálogos entre a didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. v. 1.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

_____. Por que somos tão disciplinares? **ETD – Educação Temática Digital**, v. 1, p. 201-212, 2008a.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008b.

_____. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: uma proposta integradora ou interdisciplinar? **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas** (online), v. 12, p. 148-170, 2011.

_____. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas, impresso), v. 42, p. 700-715, 2012a.

_____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus; FARIA FILHO, Luciano; VIANA, Fabiana; FONSECA, Nelma; LAGES, Rita (Orgs.). **A qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza, 2012b. v. 1, p. 15-29.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

_____. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014a, v. 1, p. 43-62.

_____. No habrá paz en la política. **Debates y Combates**, v. 4, p. 1-25, 2014b.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas** (UnB), v. 21, p. 445-466, 2015a.

_____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau:** ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015b. v. 1, p. 117-147.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. ; COSTA, H. H. C. . Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras** , v. 13, p. 392-410, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1, p. 249-283.

_____. Movimientos recientes en el campo del curriculum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas. In: BARRIGA, Angel Diaz; GARDUNO, Jose Maria (Orgs.). **Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países**. Buenos Aires: Mino y Davilla, 2014, v. 1, p. 89-104.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago., 2006.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 716-737, 2012.

_____. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 436-450, 2013.

_____. Sobre el sujeto educado: políticas curriculares instauradoras de sentidos. **Debates y Combates**, v. 4, p. 32-43, 2014.

MAGALHÃES, H. G. D.; ROCHA, J. D. T.; DAMAS, L. A. H. O. O currículo como vivência de complexidade no espaço escolar. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 11, p. 35-51, 2009.

MALERBA, J. Estrutura, Estruturalismo e História Estrutural. **Diálogos**, Maringá, v. 12, p. 19-55, 2008.

MATOS, M. C.; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Integração curricular e formação docente: entre diferentes concepções e práticas. **Vertentes** (UFSJ), v. 33, p. 124-138, 2009.

MELLO, M. P. R. A. Currículo e integração formativa nos cursos de formação de professores. **Interdisciplinaridade**, v. 9, p. 24-40, 2016.

MENDONÇA, D. de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 249-258, set./dez. 2007.

_____. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política** (impresso), v. 9, p. 205-228, 2012.

MONTAGNER, M. A. P.; GARCIA, F. B. T.; COMPIANI, M.; SILVA, F. K. M. Interdisciplinaridade e o local nos percursos de um projeto de pesquisa colaborativa na formação continuada de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, p. 230-253, 2014.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca de alternativas. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, v. 97, p. 7-25, 1995.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1990, 2003.

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

_____. O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (Orgs.). **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 qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In: PARAISO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira:** pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 217-236.

_____. As diretrizes curriculares de ensino médio no Brasil: subsídios oferecidos para o processo de sua atualização. **Revista e-Curriculum** (PUC-SP), v. 11, p. 358-375, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 47-72, 2007.

_____. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados/praticados. **Revista e-Curriculum** (PUC-SP), v. 9, p. 1, 2012.

_____. Currículo e processos de aprendizagem – ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 375-391, 2013.

OLIVEIRA, L. de. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2009.

OTTONI, P. R. Semelhanças entre *uptake* e *trace*: considerações sobre tradução. **Delta** (online), v. 13, n. 2, 1997.

_____. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. **Delta**, v. 19, n. esp., p. 163-174, 2003.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença** (uma introdução). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINAR, W.; REYNOLDS, W.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P. **Understanding Curriculum**. New York: Peter Lang, 2008.

QUILLlOT, R. Un Nouvel âge de la Culture. **Le Débat**, Paris, n. 54, Gallimard, mars/avril, 1989.

REIS, J. C. Marxismos e Annales: programas históricos antagônicos, complementares ou diferenciados? **Vária História**, Belo Horizonte, v. 19, p. 68-91, 1999.

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

SCHUBERT, W. **Curriculum: perspectives, paradigma and possibility**. New York: MacMillan, 1986.

SCHWAB, Joseph. The practical: a language for curriculum. **School Review**, v. 78, p. 23, 1969.

SISCAR, M. A. **Jacques Derrida:** literatura, política, tradução. Campinas: Autores Associados, 2013. v. 1.

SILVA, R. R. D.; PEREIRA, A. L. V. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cad. Pesqui**. (online), v. 43, n. 150, p. 884-905, 2013.

SISKIN, L. S. Departments as different worlds: subject subcultures in secondary schools. **Educational Administration Quaterly**, v. 27, n. 2, p. 134-160, 1991.

SOLIS, D. E. N. A utilização de imagens para discutir questões complexas de filosofia: representação, crise da representação, desconstrução. **Ensaios Filosóficos**, v. 2, p. 64-86, 2010.

SOUZA, V. C.; CASTELLAR, S. M. V. Erros didáticos erros conceituais no ensino de Geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. **Boletim Goiano de Geografia (Online)**, v. 2, p. 219-398, 2016.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarollo del curriculum**. Madrid: Morata, 2003.

THIESEN, J. S. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva** (UFSC), v. 31, p. 591-614, 2014.

THIRY-CHERQUES, H. R. O primeiro estruturalismo: método de pesquisa para as Ciências da Gestão. **RAC**, v. 10, n. 2, p. 137-156, 2006.

TORFING, J. **New theories of discourse**: Laclau, Mouffe and Zizek. Oxford: Blackwell, 1999.

TRITTINI, S. A. **Para além do discurso cientificista nas políticas de ensino de ciências no Chile (2003-2013)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 14. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Tensões disciplinares e ensino médio. In: **Anais do I Seminário Nacional**. Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1991.

WHITTY, G.; ROWE, G.; AGGLETON, P. Discourse in cross-curricular contexts: limits to empowerment. **International Studies in Sociology of Education**, v. 4, n. 1, p. 25-42, 1994a.

_____; ROWE, G.; AGGLETON, P. Subjects and themes in the secondary school. **Research Papers in Education Policy and Practice**, v. 9, n. 2, p. 159-179, 1994b. DOI: 10.1080/0267152940090203.

YOUNG, Michael F. D. (Ed.). **Knowledge and control:** new directions for the sociology of education. London: Collier MacMillan, 1971.

_____. **The Curriculum of the future**. London: Falmer Press, 1998.

_____. Para que servem as escolas? **Educ. Soc**., Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.

**MATERIAL ANALISADO**

BEANE, J. A. Curriculum integration and the disciplines of Knowledge. **The Phi Delta Kappan**, v. 76, n. 8, p. 616-622, abr. 1995a.

_____. **Toward a coherent curriculum**. Alexandria: The Association for Supervision and Curriculum Development, 1995b.

_____. **Integração curricular**: a concepção do núcleo da educação democrática.Lisboa: Didática, 1997.

_____. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 ago. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação/SAE. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio do Brasil**. (GT interministerial instituído pela Portaria nº 1.189, de 5 de dezembro de 2007 e a Portaria nº 386, de 25 de março de 2008). Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2012.

_____. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador. Setembro, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Apresentação do Pacto 2013. Brasília, 2013b.

ETGES, N. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Integração como proposta de uma nova ordem na educação. In: CANDAU, Vera (Org.). **Linguagens especiais no ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Afa, 2000. v. 1.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 83-94, jan./mar. 1992.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Interdisciplinaridade e práxis pedagógica: tópicos para discussão sobre possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais. In: Jornada de Educação na Bahia. **Anais...** Salvador: 2002.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VARS, G. F.; BEANE, J. A. **Integrative curriculum in a standards-based world**. Westerville: National Middle School Association, 2000. Disponível em: <http://www.nmsa.org.br>.