

DOSSIÊ TEMÁTICO: Debates em torno da educação básica, das políticas de currículo e da formação docente

 10.22481/praxisedu.v15i33.5280

DA EXPECTATIVA DE CONTROLE AO CURRÍCULO COMO EXPERIÊNCIA EM TRADUÇÃO

FROM THE EXPECTATION OF CONTROL TO THE CURRICULUM AS EXPERIENCE
IN TRANSLATION

DE LA EXPECTATIVA DE CONTROL AL CURRÍCULO COMO EXPERIENCIA EN
TRADUCCIÓN

Erika Virgílio Rodrigues da Cunha

Universidade Federal de Mato Grosso – Brasil

Hugo Heleno Camilo Costa

Universidade Federal de Mato Grosso – Brasil

Resumo: Neste artigo pensamos a política como desdobrada no campo curricular via traços do pensamento logocêntrico, dando destaque às mais recentes leituras curriculares de Michael Young, haja vista a recorrência ao autor no processo de produção de políticas no Brasil. Atentamo-nos à expectativa de controle, que visa cercear leituras de mundo, através de projeto de conhecimento suposto como capaz de assegurar objetivos irrecusáveis para a sociedade. Inicialmente, deslocamos para a linguagem este ânimo logocêntrico na educação, propondo a *tradução* derridiana para situá-lo em uma leitura da inerradicabilidade da experiência educativa. Em seguida, discutimos dois artigos de significativa repercussão do sociólogo inglês. Buscamos explicitar como uma perspectiva de tradução, como a temos assumido, abala estruturalmente um *logos* curricular que pressupõe a linguagem como transparência, o controle da alteridade como tão desejável quanto possível. Realçamos a *tradução* como instabilização da expectativa de estruturação, situando a educação como incontrollável experiência radical do viver.

Palavras-chave: Política curricular. Tradução. Experiência.

Abstract: In this article we think the policy as developed in the curriculum field through traces of logocentric thinking, highlighting the most recent curricular perspectives of Michael Young, given the recurrence of the author in the process of policymaking in Brazil. We draw attention to the expectation of control, which aims to reduce world readings, via a project of supposed knowledge as capable of ensuring irrefutable goals for society. Initially, we moved to the language this logocentric mood in education, proposing the Derridean translation to situate it in a reading of the ineradicability of the educational experience. Next, we discuss two articles of significant repercussion of the English sociologist. We seek to explain how a translation perspective, as we have assumed it, structurally shakes a curricular logos that presupposes language as transparency, the control of otherness as

desirable as possible. We emphasize translation as an instability of the expectation of structuring, placing education as an uncontrollable radical experience of living.

Keywords: Curriculum policy. Translation. Experience.

Resumen: En este artículo pensamos la política como desdoblada en el campo curricular vía rasgos del pensamiento logocéntrico, dando destaque a las más recientes lecturas curriculares de Michael Young, habida cuenta de la recurrencia al autor en el proceso de producción de políticas en Brasil. Llamamos la atención a la expectativa de control, que busca cercear lecturas de mundo, a través de un proyecto de conocimiento supuestamente capaz de asegurar objetivos irrecusables para la sociedad. Inicialmente, desplazamos al lenguaje este ánimo logocéntrico en la educación, proponiendo la traducción derridiana para situarlo en una lectura de la inerradicable de la experiencia educativa. A continuación, discutimos dos artículos de significativa repercusión del sociólogo inglés. Buscamos explicitar cómo una perspectiva de traducción, como la hemos asumido, sacude estructuralmente un logos curricular que presupone el lenguaje como transparencia, el control de la alteridad como tan deseable como sea posible. Destacamos la traducción como inestabilidad de la expectativa de estructuración, situando la educación como incontrolable experiencia radical del vivir.

Palabras clave: Política curricular. Traducción. Experiencia.

Para começar

Chamados a problematizar os modos de pensar e atuar as práticas educativas em diálogo com questões curriculares, neste dossiê buscamos pôr em tensão a política como constitutiva *do* ou desdobrada *no* campo curricular, sob o que nele, ainda, configura o pensamento logocêntrico em educação. Se temos em conta que a preocupação com a prática¹ foi um dos elementos de inauguração do campo curricular, com a tradição eficientista no início do século XX – e imprimiu considerável vulto à tradição técnica, a partir de meados do mesmo século –, ela não se resumiu ao instrumentalismo e tem galgado, por sua vez, compromissos críticos, como na tradição freireana, savianista e nos estudos cotidianistas, apenas para citar alguns eixos do debate. Para além deste campo, mas sem esquivar-se de uma relação com tais tradições, essa preocupação também anima grande parte dos estudos voltados para a formação de professores (SHÖN, 1992; ZEICHNER, 1992; PIMENTA, GHEDIN, 2002).

¹ Quando nos referirmos às políticas em geral ou ao pensamento logocêntrico na teorização curricular, não usaremos o sintagma *prática educativa* tal como inicialmente apresentado no texto. Grafaremos apenas *prática* tencionando chamar a atenção para uma diferença a partir da qual tal pensamento busca significar o trabalho docente de educar como prática de ensino, circunscrevendo-o a um escopo instrumental.

No campo das políticas públicas educacionais, a prática ganhou centralidade nas reformas neoliberais da década de 1990 (DIAS; LOPES, 2009; MOREIRA, 1996). A reivindicação por qualidade da educação no período constituiu a emergência de demandas por mudanças e “inovações” na prática como respostas à produção estatística dos desempenhos insatisfatórios da aprendizagem, que passam a figurar, nesse cenário, o que é real ou “a” realidade em educação (POPKEWITZ, 2016). Desde então, a centralização curricular permanece afirmando a crença na melhoria da qualidade como consequente à elevação de índices de desempenho em avaliações externas e, por conseguinte, o controle sobre o trabalho docente como a garantia de sua efetivação.

Aqui, portanto, queremos manter essa preocupação em tela com o propósito de problematizar *traços* importantes da teorização curricular que corroboram este centralismo num suposto fazer transparente a si, exposto à métrica e a uma racionalização da escola e das práticas nela envolvidas. Embora não trate exclusivamente da questão da prática, parte da teorização produz estofos às políticas que se arrogam ao controle curricular na reificação do que o aluno tem que saber, saber fazer e ser, do que e de como o professor tem que ensinar. Se a transparência e o realismo a impulsionarem esta crença vêm conferindo à teorização curricular uma cientificidade, às políticas elas estampam “um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta” (LOPES, 2015 p. 457).

Não nos interessa analisar uma política em particular, em sua institucionalização ou concretude. Pretendemos pôr em tensão o que delineamos como um pensamento (*logos*) que afeta a política em educação na atualidade. Discutimos como um enfoque estrutural mais amplo marca a teorização curricular e afirma uma função de centro (DERRIDA, 2011) sobre a qual se julga poder instituir a verdade do que significa educar e ser educado e, por sua vez, instituir modos de atuar para o professor. A provocação para esta problematização é a aprovação de políticas como a Medida Provisória (MP) N. 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (...)”² (BRASIL, 2016) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b), a ser instituída a partir da Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a) para a educação infantil e o ensino fundamental e para o ensino médio a partir da Resolução

² E “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.” (BRASIL, 2016).

Nº 3, de 21 de novembro de 2018, que “Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.” (BRASIL, 2018).

Em trabalho recente (CUNHA, COSTA, BORGES, 2018), com base na Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e na desconstrução, de Jacques Derrida, recorremos à noção de *tradução* para confrontar a normatividade que coordena as políticas de currículo como políticas de reconhecimento, ao mesmo tempo em que chamamos a atenção para a nomeação na política como o trabalho de (tentar a) unificação do que não se apresenta, mas se supõe como comum. Avaliando tal normatividade como neoliberal, Macedo (2014) chamou atenção para como o desprezo pelo caráter político da educação – como possibilidade do encontro com uma alteridade que não se pode antecipar – ganha corpo no pensamento curricular por intermédio da crença em um sujeito abstrato (universal), que poderia ser formado por um conhecimento suposto como essencial. Ela pontua que nas políticas atuais essas crenças legitimam qualidade como o que pode ser avaliado, de maneira que a fantasia de controle da “boa” qualidade passa a prometer as melhores práticas: as práticas avaliáveis, baseadas em resultados quantificáveis. Tais práticas, além de disporem aos professores um corpo estável do que eles devem fazer para formar sujeitos demandados pela sociedade, proporcionam padrões que também podem servir para que professores se reconheçam e passem a *ser*. Como a autora analisa, tais padrões conferem aos docentes um saber e um saber fazer especializado, que lhes serve como um abono de suas capacidades e, não obstante, podem minimizar as vergonhas e insatisfações pelo fracasso nas tarefas irrealizáveis pleiteadas à educação na atualidade. Além disso, ressalta, que se a política não pode ainda dispensar os professores e substituí-los em sua tarefa, certamente pode contar com sua adesão.

De tal modo, para seguirmos com o objetivo de pôr em tensão a política como constitutiva *do* ou desdobrada *no* campo curricular via traços do pensamento logocêntrico em educação (e inscrever o pensamento sobre a prática educativa no modo que julgamos ser possível pensá-lo), neste artigo daremos destaque à concepção curricular mais recente do sociólogo Michael Young, haja vista incisivas indicações ao autor no processo de produção de tais políticas no Brasil. Menções ao sociólogo inglês, bem como conferências por ele realizadas, foram postadas na página do Ministério da Educação como um “Material de Referência” à construção da BNCC para se enfatizar, por exemplo, que Young “que já acreditou que currículo é arbitrariedade, mudou de opinião e agora defende dois padrões:

nacional e escolar”³. Consideramos ser reiterado, nesta esteira, um pensamento de controle do currículo, ou um pensamento de que o controle funda a ideia mesma de um currículo uno, seguro para esta e futuras gerações, comprometido com um projeto de conhecimento para os sujeitos e, portanto, capaz de garantir a consecução de finalidades irrecusáveis para a sociedade. Nessa perspectiva, o incontável da vida, do currículo, do outro, é algo que precisa ser combatido via cálculo. Formas de ler e fazer o mundo, especificamente aquelas sobre as quais não se consegue controlar, nem mesmo via cogitação na alteridade, aquelas não elencadas por uma lógica de resultados e padrões mínimos ou comuns, passam à condição acessória ou marginal.

Problematizamos esse pensamento, embora nossa discussão não seja contrária a possibilidade da política, da proposição. Inspiradas por diferentes “humanismos”, as políticas atuais colocam em circulação leituras supostas como aptas a *realizar* a educação, estruturas discursivas provisórias emanadas de alguma ilusão de estabilidade do sentido ao conjecturarem a educação – que entendemos ser impossível – como algo dominável, racionalizável. Por isso, questionamos o pensamento metafísico que tem posto a política de currículo em curso no Brasil, de diferentes modos, como a (lacaniana) fantasia de um mundo pleno e feliz, livre de adversidades e do inesperado que caracterizam o viver e, nele, de modo inerradicável, a educação, as práticas educativas. A este pensamento que sempre supõe poder controlar a educação (a relação com o inesperado, com o imponderável em si), que se encarrega de cercear formas de ler o mundo via currículo, propomos a *tradução* derridiana.

Bem lembra Ottoni (2005) que a tradução, enquanto acontecimento, não partilha de qualquer saber originário, ao mesmo tempo em que “é partilhada com o humano que se manifesta no sentido” (p. 19). Por isso mesmo o propósito é deslocar o pensamento logocêntrico que anima a política para a linguagem e, a partir de oportunidades desconstrucionistas, situá-lo em uma leitura da prática educativa na radicalidade de sua imprecisão. A tradução a nós se apresenta como experiência impossível: traduzir o intraduzível (DERRIDA, 2006). Para Derrida, ainda que se trate da língua materna, a tradução nos lança a um corpo a corpo com a língua, pois o idiomático, como o que é mais próprio à língua, não se deixa apreender pela língua. Em *Mal de arquivo* (1995), Derrida assinala que na relação com o mundo, com o texto geral, não restrito à página de um livro, impõe-se irreduzível e necessariamente a afirmação de certa idiomaticidade, de certa unicidade e de

³ Acessado em 15 de novembro de 2014: Fonte: <http://porvir.org/porpensar/quando-pratica-mudacrenças-sobre-liberdade-curricular/20141003>. Também disponível em : <http://basenacionalcomum.org.br/materiais-de-referencia/>

certa unidade *diferante* [*différente*] ou impura, ante as quais não fazemos outra coisa senão a política. Deste prisma, a impossibilidade de apropriação da língua é ela mesma a consideração de se estar na vida como uma experiência radical, que credencia a desconstrução não como o que é intraduzível, mas como ligada à questão do intraduzível. Há, para Derrida, desconstruções ou a desconstrução como “mais uma língua” (OTTONI, 2003, p. 163), o plural que inscreve como inevitável e amplificada a responsabilidade da tradução do que é intraduzível. Deste modo, a relação com o mundo como relação ao imponderável (sequer sabido/imaginado), na qual a aposta geral é a da ordenação do sentido, tende a ser uma relação interminável de busca de uma unidade perdida que se realiza via tradução.

Apostamos, nestes termos, na ideia de que as leituras estruturais de currículo compõem um jogo deflagrado pelo *trace*⁴ (DERRIDA, 1991b), não comportam uma verdade ou essência tal sobre o que seja educar. O jogo, uma forma mesma de conceber a linguagem em Derrida (2011), questiona e abala a metafísica da presença, os empreendimentos logocêntricos instados na relação com o significado. O jogo afirma haver um resto que assombra toda tentativa de significar, um excesso da linguagem como infinita relação a algo e simultânea impossibilidade de acesso à origem, o Real a produzir *trace* no sentido (OTTONI, 1997).

Tendo em vista esta dinâmica furtiva na linguagem, passamos a ler as contribuições de Michael Young, que consideramos como manifestações emblemáticas de dinâmicas de controle no currículo. Focamos, particularmente, dois artigos de grande repercussão nas políticas mais recentes: “Para que servem as escolas” (YOUNG, 2007) e “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar” (YOUNG, 2011). A partir deles buscamos explicitar como uma perspectiva de tradução, tal como a temos assumido, abala a estrutura de um logos curricular que repousa na pressuposição de que a linguagem é transparente, de que o controle da alteridade é tão desejável quanto possível. Apresentamos aqui duas seções para tanto: inicialmente, buscamos pontuar nossa compreensão de tradução e o modo como temos pensado currículo; num segundo momento, explicitamos elementos da concepção de currículo de Michael Young, que servem à BNCC como tentativa de definir o currículo, de estabilizar leituras e de cercear, ou mesmo desprezar, a perspectiva do diferir. Neste movimento, realçamos que a perspectiva da

⁴Para Derrida 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 a sua estrutura. Não o apagamento que sempre deve poder surpreendê-la, sem o qual ela não seria rastro, mas indestrutível e monumental substância. 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.

tradução instabiliza a expectativa de controle ou estruturação, oportunizando o investimento em uma democracia porvir.

Currículo como tradução

Em “Teologia da tradução”⁵, Derrida problematiza o fato de que a comunidade filosófica (universitária) cultua um saber originário, uno, por julgar que tem o papel de produzir um saber que a tradução garante que nunca será absoluto” (OTTONI, 2005, p. 18). A impossibilidade de um saber pleno se constitui uma vez que cada tipo de saber atua como uma totalidade viva e, assim, pela tradução, esse viver não permite algo como um saber originário, tampouco possibilita qualquer transcendência ou que um saber seja produzido fora do campo do sentido. A recorrência à *tradução* e/ou à desconstrução derridiana para pensar a educação participa dessa problematização. Se parte considerável do campo curricular se anima e se constitui da preocupação moderna de definir como ensinar e o que ensinar, desviamos-nos à discussão da tradução como um esforço de situar a educação no terreno da vida. Isso significa pensar a educação como relação imprevisível, uma prática cujo resultado jamais pode ser conhecido em totalidade ou referido a um sujeito pleno em consciência no e para o mundo.

Nesse sentido, consideramos potente a perspectiva de que não nos voltamos à negação de possibilidades de investimento na relação com outro. Interessa-nos pensar que, ainda que haja defesa ou proposição de propriedades no mundo, como conhecimentos capazes de performar algo quando apropriados por quem quer que nomeemos como sujeito, toda decisão estará exposta à tradução. Pontuamos que defender horizontes formativos, para docentes, discentes ou à sociedade, por exemplo, consiste em decisões, afirmações no mundo, em relação as quais, simultaneamente, haverá responsabilidade e impossibilidade de fixação do significado. Tomamos a oportunidade de pensar o currículo como tradução por interpretarmos que toda negociação de sentidos com este nome, tudo o que é possível no currículo será adulterado nas próprias relações constituídas nele, no que afirmamos para o outro através dele.

As construções hegemônicas na política, as defesas para o outro, a afirmação do que é o sujeito, a sociedade, o conhecimento, a cultura, se constituem em momentos sob constante negociação no mundo. Com essa perspectiva, a alusão de Derrida à Torre de Babel projeta

⁵ Texto originado de uma conferência proferida por Jacques Derrida em 1985, na Universidade de Toronto, no Canadá, ao fim do colóquio A Semiótica da Tradução Literária, e publicado posteriormente em *Qu'est-ce que Dieu? Philosophie/Théologie*, no mesmo ano (OTTONI, 2005).

cenário interessante aos argumentos que defendemos aqui. Derrida (2006) apresenta o mito de Babel como a perturbação da crença em uma língua universal, uma unidade originária acessível e, portanto, conciliadora da comunicação transparente entre todos os povos de Deus no mundo. Para o filósofo franco-argelino, a “torre de Babel” realça “a multiplicidade irreduzível das línguas, exhibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação” (DERRIDA, 2006, p. 11-12), a impossibilidade de uma unidade para uma língua única. É o nome próprio Babel (intraduzível como um nome próprio) que realça, neste sentido, a *tradução* como algo que se coloca diante da necessidade da figuração do próprio mito, dos tropos, para suprir aquilo que a multiplicidade (das línguas) nos interdiz. Por isso, Derrida (2006, p. 11) assinala que Babel configura “o mito da origem do mito, a metáfora da metáfora, a narrativa da narrativa, a tradução da tradução”, pois o jogo entre nome próprio e multiplicidade, como interdição e abertura, vai limitar não apenas uma tradução verdadeira, a transparência e a adequação da expressão, mas uma ordem estrutural ou uma busca por coerência do *constructum*, revelando algo que é o limite interno à formalização de uma unidade, sua impossibilidade.

Ante a tal limite, Derrida considera que nenhum acesso à origem é possível e pontua o traduzir como o que resta na relação com o mundo. Babel, o nome de Deus, nomeia também por “confusão” a cidade Babel num gesto (obra de Deus) que “impõe e interdiz *ao mesmo tempo* a tradução” (DERRIDA, 2006, p. 18). Pune, assim, o querer assegurar “a unidade de um lugar que é ao mesmo tempo uma língua e uma torre, (...) uma genealogia única e universal, (...) se fazer um nome numa língua única e universal, que seja também um idioma e reunir uma filiação” (DERRIDA, 2006, p. 17). A tradução, então referida às línguas, constitui a proliferação dos sentidos e impede que a tentativa de significação se faça fora de uma rede diferencial e diferida ou à margem da *différance*⁶, a produção interminável do diferir (DERRIDA, 1991b).

A impossibilidade de acessar a origem restringe todo o fazer (na vida, na educação), toda decisão, a tentativa de significar. O currículo, e tudo o mais que possa ser dito, tragicamente se interdiz como promessa de uma linguagem mais original, restando-lhe ser sempre e apenas a inadequação não menos “violenta e forçada e estrangeira” (DERRIDA,

⁶ *Différance* é o termo criado por Derrida para se referir à produção incessante da diferença (DERRIDA, 1991b). O “a” cunhado pelo filósofo (1991b), na palavra francesa *différence* no lugar do “e”, comparece como uma alteridade gráfica que trabalha sendo o transgressor inaudível na semelhança fônica. Uma marca muda que evidencia o jogo de perda do sentido do termo diferença, “uma vez que o *a* provém imediatamente (em francês) do participio presente, diferindo (*différant*), e nos reenvia para o decurso da ação do diferir antes mesmo que esta tenha produzido um efeito constituído como diferente ou como diferença (com um *e*)” (DERRIDA, 1991b, p. 39).

2006, p. 56), que torna inútil qualquer pretensão de transporte do sentido, de segurança da verdade. Para Derrida, há uma leitura e uma escrita inaugurais na tradução, uma leitura-escrita que produz o texto (todo texto) como uma originalidade incontrolável. Assim, a tradução tal como pensada pelo filósofo possibilita uma compreensão de se estar na linguagem que, longe de simplesmente permitir problematizar a perspectiva representacional na qual se acredita replicar ou repetir o currículo como um mesmo, afirma a tradução da tradução como arrombamento da possibilidade do sentido. Isso leva Derrida a ponderar que os sentidos são contextuais, sendo o contexto, no entanto, não pensado como delineável ou delimitável. Afirmar a tradução como única possibilidade de lidar com a multiplicidade das línguas é afirmar o contexto como uma estrutura de suposição autorizada pela supremacia do significante sobre o significado, pela citacionalidade permitida à iteração do significante que, por sua vez, impede, como reinscrição do significante, o transporte do sentido (DERRIDA, 1991b).

Na perspectiva da tradução, Derrida sinaliza a escrita como o suplemento que, na ausência da presença da origem, se doa à infinita substituição. Um movimento performado como puro jogo de *traces*/rastros “ou, se queremos, ainda, na ordem do puro significante que nenhuma realidade, nenhuma referência absolutamente exterior, nenhum significado transcendente vem bordejar, limitar, controlar” (DERRIDA, 1991a, p. 34-35). Substituição de substituições, que impõe prescindir do pensamento originário, pois apenas o mimetiza ou traduz. Ao suplantar o suposto pensamento originário, a escrita – tradução da intenção –, por arrombamento, segue em um movimento ininterrupto e subversivo de substituição e se coloca como o indecível sintomático da *différance*, que não assegura qualquer suposto *como tal*.

É nesta medida que a tradução se impõe como univocidade impossível, de uma estrutura fechada de significação ou de uma língua universal (DERRIDA, 2006) que possa conferir transparência ao mundo. É com esta (des)medida que chamamos atenção para a reiterada perspectiva de controle do outro, da vida, do fazer e ser em educação para um fim preciso, que atravessa as políticas de currículo, particularmente no que pensamos serem os envolvimento em torno da atual política curricular para a Educação Básica. Deste prisma, julgamos não apenas inócua, mas perversa, uma definição do currículo como mais apta a realizar a educação, a resolvê-la, tal como as que disputam hegemonia no campo curricular, tal como as que articulam sentidos na defesa de uma BNCC⁷. Qualquer definição de currículo

⁷De uma BNCC como “conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação” (MACEDO, 2014, p. 1546).

tende a ser um recorte produtor de hierarquias e exclusões, uma resposta ao imponderável, uma função de centro que acredita poder controlar a tradução, a disseminação, apagando diferimentos em nome de um sentido que (reiteramos) nunca está presente. Deste prisma, a definição de como devem ser as práticas educativas nas políticas de currículo em curso é dada, sobretudo, pela tentativa de estabelecer os conhecimentos a serem ensinados. A ilusão da fixação de conhecimentos reifica as práticas educativas a partir de diferentes tradições no campo, que disputam a hegemonia do que significa (boa) qualidade da educação.

Ao pensarmos a educação como uma relação com o Outro imprevisível e imponderável, nos distanciamos de tal reificação e defendemos o currículo como um texto produzido/negociado na relação educativa, nos conflitos tramados nela, e nunca antes ou fora dela; um texto cujo centro se curva à suplementação, ao que é estranho, estrangeiro, ao idioma do outro, ao acontecimento como a verdade da linguagem (DERRIDA, 1991b). Cremos, por isso, que práticas educativas se fazem neste texto aberto, em sua imperfeição e risco, em sua vivacidade irremediável e estranha. Entre distintas perspectivas curriculares que incidem, tomamos a discussão de Michael Young, por entendê-la como emblemática desta forma de pensar, além de reconhecermos sua significativa repercussão recentemente no Brasil, para a produção da política curricular nacional.

Currículo por Michael Young: um pensamento de controle como fundamento à Educação

Para alguns, isso pode soar como uma forma inicial de neocolonialismo, ao tentar extrair um conjunto de ideias de seu contexto político e histórico e reivindicar sua universalidade. Penso que Weber levantava uma questão com profundas implicações para nós, no campo da educação. A questão é mais ou menos esta: quais são as implicações educacionais e políticas de haver determinados conhecimentos que possuem significados generalizáveis e um grau de objetividade que não podem ser reduzidos a seus contextos ou origens? As implicações consistem em saber se há razões para negar acesso a esse conhecimento para a próxima geração, quaisquer que sejam seus *backgrounds* sociais ou culturais. (YOUNG, 2011, p. 414)

Alardeada por boa parte do campo educacional em articulação com grandes grupos empresariais – numa nova forma de sociabilidade nas políticas atuais, como explica Macedo (2014) – a defesa de uma BNCC é algo que, argumentamos, tende a ser sustentada quando determinado sentido é tomado como pressuposto à experiência curricular. Essa defesa tem sido coordenada por uma relação transparente com o conhecimento, via suposição de relação não mediada pela linguagem que, desde uma lógica objetivista, realista, reduz o conhecimento

a uma propriedade a ser distribuída/adquirida e afirma a certeza de uma identidade a ele consequente.

No escopo da objetividade, pavimentada por uma defesa ao primado de dado objeto, a afirmação de que o currículo é *tudo* o que um aluno é capaz de aprender ao longo de sua escolarização, como entende Mello (2014), por exemplo, longe de constituir um caminho para ampliar os sentidos de democracia na educação, cria condições para se acreditar em uma “bala de prata”. Trata-se da política-promessa a reforçar ciclicamente a concepção objetiva de conhecimento como aquilo que pode ser oferecido igualmente a alunos genéricos, para levá-los a determinada condição, o que se supõe poder ser evidenciado por resultados avaliáveis. Mello, por exemplo, se baseia em Michael Young para defender uma base curricular nacional, mas há deslizamentos entre seu pensamento e o do autor inglês, como explorado em Pereira, Costa e Cunha (2015). Tais deslizamentos se constituem em Mello (2014), por exemplo, quando apresenta Michael Young para defender o currículo por competências, como também não são percebidos ou problematizados por outros nomes nessa articulação política em defesa da BNCC, ao tomarem como principal referência o sociólogo inglês. Mas, o que nos interessa de tais deslizamentos é destacar que não impedem que (o nome) Michael Young credencie a ideia mesma de base na discussão, tal como vem se apresentando no Brasil.

Nossa compreensão é de que essas diferenças, como sentidos em disputa por nomear a base – como explicitamos com Macedo (2014) – são tornadas equivalentes ante a uma leitura de que na educação impera uma falta de definição ou clareza em relação ao currículo e, consequentemente, de definição precisa de uma identidade de aluno e de sociedade. Para Young (2011), por exemplo – sem analisar a discussão no Brasil, mas se referindo ao que considera ser um deslocamento de foco da verdadeira (porque histórica) função da escola –, alguns pressupostos apresentados para os currículos nas reformas atuais não produzirão os efeitos esperados, não levarão a uma igualdade social, como tem sido comumente afirmado. A concretização de uma educação plena terá chances, acredita, se reformadores, pesquisadores educacionais e sociólogos aceitarem que a verdadeira função da escola – a resposta à questão “para que serve a escola?” (YOUNG, 2007; 2011) – é a da transmissão cultural, cujo conteúdo tem a consistência de um conhecimento que não pode ser encontrado na experiência cotidiana, na vida, na busca por respostas aos questionamentos com que se deparam aqueles que dizemos serem os sujeitos da educação. O autor defende um conhecimento que precisa ser produzido e, ao mesmo tempo, avalizar socialmente o papel da escola. Ao mesmo tempo, propõe uma leitura de conhecimento como o que adviria de contextos externos à escola, superiores em termos de refinamento e/ou acabamento, um conhecimento produzido por

especialistas. É possível depreender que tal forma de conhecimento é alheia às formas de interação produzidas na escola ou aquelas leituras que interagem com a experiência escolar, mas que poderiam ser definidas como da vida, do cotidiano, das relações sociais mais amplas.

Assim, apesar de termos diferentes demandas em disputa pela significação da base no Brasil, tais diferenças têm convivido com o pensamento de Young sobre currículo. A nosso ver, porque há uma redução facilitadora do que seja currículo para o autor, uma episteme fundante à própria ideia de base (ainda que as definições possam desrespeitar as próprias defesas do pensador inglês), à estrutura que pode edificar o currículo e conferir estabilidade à educação. Nessa direção, muitas das justificativas apresentadas à construção da BNCC por diferentes instituições e/ou representações do setor público, como a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), ou do setor privado, como a Fundação Lemann⁸, convergem em afirmar que uma base curricular nacional poderia conferir qualidade à educação.

A tese central do autor inglês é de que o fundamento do currículo é o conhecimento. Para ele, a escola é, “primordialmente, um agente de transmissão cultural” (YOUNG, 2007, p. 1293), serve para transmitir o conhecimento. Não qualquer conhecimento, mas um “conhecimento poderoso” (p. 1294). Para construir sua lógica curricular, tendo em vista auxiliar reformadores, pesquisadores educacionais e sociólogos, Young apresenta uma estrutura de inteligibilidade para o currículo, a partir (do que poderíamos chamar) de uma assepsia, no sentido de afastar formas de conhecer que não sejam avalizadas por especialistas dos campos disciplinares. A consideração aos conflitos que produzem a escola e o conhecimento como mecanismo de dominação social e resistência, como concebido noutros tempos, é timidamente sinalizada nessa estrutura asséptica. Para o sociólogo inglês, o problema agora é que os que lidam com educação não se concentram em responder uma questão primordial: “Para que servem as escolas?” (YOUNG, 2007; 2011).

O questionamento acima visa estabelecer o que deve ser um novo marco definidor à finalidade social da escola e, conseqüentemente, tracejar a característica daquele envolvido com/na educação (professor, aluno, pais e mães, pesquisadores, assim como identificações outras), através da afirmação da escola como ocupada especificamente de servir através da produção de uma educação calcada em determinado conhecimento sem o qual não há atendimento social. Na perspectiva de que a escola deve servir para garantir a transmissão,

⁸A Fundação Lemann – organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann – tem promovido ações no sentido de viabilizar discussões em torno da necessidade de uma BNCC. Para maiores informações, acessar: <http://www.fundacaolemann.org.br>

Young (2011) diferencia o “conhecimento poderoso” do “conhecimento dos poderosos”, pontuando que enquanto este último diz respeito ao que é definido por quem detém o conhecimento (um conhecimento de alto *status*, que não diz nada de si, adverte), o conhecimento poderoso refere-se ao que o conhecimento pode fazer, “como, por exemplo, fornecer informações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (p. 1294). Ele faz figurar, então, o que seria um vácuo entre as reformas nas últimas décadas na Inglaterra, o pensamento de pesquisadores educacionais e de sociólogos (a quem chama de forma recorrente a ouvi-lo), suscitando que há mais que uma imprecisão quanto ao currículo, há uma perda de finalidade social, uma falta estrutural a ser sanada pelo conhecimento.

No entendimento do autor, os pós-estruturalistas (particularmente aqueles ligados ao pensamento foucaultiano) e o governo, os estudiosos da educação, se furtam a diferenciar os objetivos das escolas dos objetivos das demais instituições. “Como resultado temos a vigilância para Foucault, a empregabilidade para o *New Labour* e a felicidade e o bem-estar para John White” (2007, p. 1292), mas não teríamos, assinala, uma definição sobre os objetivos específicos da escola. Avalia, assim, que nem as propostas progressistas nem as investidas neoliberais podem garantir o sucesso da educação ou que a educação resolva o problema da desigualdade social. Em sua análise ambos os empreendimentos falham porque centram foco nos interesses dos alunos ou porque se voltam às aprendizagens e aos resultados. Haveria, por isso, uma “evacuação dos conteúdos” (YOUNG, 2011 p. 396) nas escolas, notada especialmente nos países europeus, um descuido ante ao que, seguramente, possibilitaria à escola realizar sua função por excelência: fazer com que o aluno adquira um conhecimento diferente daquele que ele traz de sua experiência cotidiana, o conhecimento especializado que representa “o conhecimento poderoso nas sociedades modernas” (YOUNG, 2007, p. 1294-1295). Desde esta perspectiva, destacamos a leitura de experiência, ou experiência contextual, como um aspecto que merece ser pontualmente questionado. Ao tempo em que o teórico defende a necessidade de transmissão de um conhecimento externo à experiência cotidiana (a escolar e a vivida pelo sujeito da escola), afastado de uma possível contaminação da vida, deixa exposta a possibilidade de questionarmos se seria possível “adquirir” o conhecimento sem experiência, sem vinculação, como a perspectiva do “tipo ideal” weberiano; se seria possível “adquirir” o conhecimento sem que essa experiência ocorra na escola, na experiência em que se constitui aprender na escola, ainda que para “assumir” o conhecimento em sua prometida potência. Ao mencionarmos ideias como “adquirir” e “assumir” estamos buscando operar nos termos com os quais o autor pensa toda a dinâmica curricular. Discordamos desta forma de pensar o conhecimento como algo que se

possa “transmitir”, e para um fim desejável e fixo para o sujeito. No entanto, ainda que estivesse em questão um processo de aquisição de propriedade de conhecimento, como algo capaz de levar o sujeito a determinada condição, como isto se daria sem experiência, fora da experiência escolar, apartado da vida?

Ao mesmo tempo em que Young ataca a ideia de experiência, como o que atrapalha a aquisição do conhecimento, consideramos que, mesmo em sua proposição, o que defende não soa sustentável. Ainda que em uma perspectiva estruturante de operação do processo de relação com o conhecimento, como prescindir da experiência? Se, segundo o autor, é via conhecimento que a escola é afirmada socialmente como transmissora, não é plausível afirmar que sem experiência, sem interação com o tal conhecimento, o sujeito poderia se tornar aquilo que é prometido por Young. Dito de outra forma, é interessante pensar que a proposta insta em um convite ao abandono de determinada experiência para a interação com algo fora da (/de uma) experiência: particularmente, uma propriedade a ser transmitida a um suposto sujeito que, uma vez isento de qualquer influência externa à própria situação de aquisição, teria interesse em se tornar algo que, por sua vez (é possível supor também), não o levará a qualquer forma de experiência, para não sustentar, cogitamos, uma teleologia do prejuízo ou da perda de propósito. Daí, derivaria um projeto de descontextualização crítico a qualquer forma de contextualização, por qualquer que seja o sujeito envolvido (o docente, o estudante, a família, o político etc.).

Na busca de uma certeza tranquilizadora, Young (2007; 2011) – e nisso pontuamos concentrar-se a força de seus argumentos – arquiteta o projeto curricular poderoso recorrendo a Vygotsky para afirmar as disciplinas como fontes de conceitos inter-relacionados entre si que compreendem formas superiores de pensamento. Neste quadro hierárquico, explicita que as disciplinas reúnem “‘objetos de pensamento’ em conjuntos de ‘conceitos’ sistematicamente relacionados.” (YOUNG, 2011, p. 404) (Grifos do autor). De uma matriz estrutural marxista, na qual o conflito não era apenas aceito, mas enaltecido como o que colocava em cheque o conhecimento privilegiado pela escola (YOUNG, 1981), Young (2011), ao ocultar tudo o que possa desestabilizar a ideia mesma de conhecimento como espaço (e contexto) de luta política, salta para uma matriz estrutural cognitivista. Sobrepesando um Vygotsky cuja leitura de mundo se pauta em uma perspectiva de linguagem como positividade, o sociólogo inglês afirma o conhecimento disciplinar como algo superior que, em si, justificaria as escolas existirem até os dias de hoje, sendo cada vez mais requisitada por pais e governos.

Não há, para o autor, nada mais a ser contabilizado à escola. O conhecimento é o seu centro, seu início, meio e o seu fim, e a historicidade mesma teria nos mostrado isso, na

medida em que a escola se perpetua, defende Young (2011). Essa historicidade nos mostraria que a escola continua sendo necessária na medida em que há uma estrutura – disciplinar – para desenvolver o conhecimento. A instituição estaria apta a garantir a aquisição de um pensamento superior sobre o mundo, condição de emancipação em relação a formas de pensar dadas e potencialmente reprodutivistas, junto às famílias ou na vida cotidiana. Nesse prisma, Young (2011, p. 413) reitera insistentemente, como princípio para se pensar o currículo e o conhecimento, o conceito de diferenciação de Durkheim. Leitura que lhe permite coordenar “a diferenciação entre conhecimento e experiência e entre conhecimento teórico e cotidiano”, como “as condições mais fundamentais para a aquisição e produção de conhecimento novo (Durkheim, 1983; Young, 2008)” (YOUNG, 2011, p. 413).

Pontuamos que tal visão consiste em uma hierarquização que, ao mesmo tempo em que marginaliza formas de saber não caracterizados pelas matrizes científicas às quais Young recorre, bloqueia a possibilidade de construção de conhecimentos “no contexto” mesmo da ciência. Desta forma, o estudante, tal como concebido pelo autor, não poderia tornar-se “portador” do que é defendido como conhecimento poderoso, superior à experiência, pois este deixaria de ser quando estivesse de posse do sujeito (que o próprio Young pontua ser o destinatário de um conhecimento com capacidade transformadora). Para surtir os efeitos de poder propalados por Young, o sujeito deveria se manter em sua condição originária de receptor do conhecimento, o que exclui ser produtor ou interlocutor ou, ainda, usuário. Do contrário, se houvesse apropriação ou produção do conhecimento, seria preciso fazer sentido ante aos desafios pelos quais passaria determinado sujeito e, portanto, arriscaria ser imerso e flagelado pelas experiências cotidianas/contextuais da vida. Nesse sentido, uma vez submetido ao sujeito, o conhecimento poderoso perderia sua capacidade universal, esvaindo-se. Resta, então, a ressalva a que o conhecimento poderoso nunca esteja de posse da experiência escolar ou jamais seja apropriável pelos atores de lá. Importa, ainda, pontuar que se o cotidiano “é” a partir e no que o sujeito está envolvido, por meio do que pode se relacionar com o que Young chama por ciência, como poderia não ser pensado ou constituído em oportunidade cotidiana? Destacamos, pois, que o sujeito nunca produziria o tal conhecimento novo, pois não opera em sua produção, mas, virtualmente, em sua aquisição na escola, uma vez que à escola caberia *dar* ou *transmitir*, segundo o teórico. O conhecimento defendido por Young como aquele possuidor de determinada propriedade, por ser produzido em condição superior à escola, aos estudantes e seus cotidianos, não aterrissaria na experiência, para que pudesse, pensamos, se manter com potência.

Toda essa assepsia possibilita que Young conceba o conhecimento como acabado em si mesmo, além de imune aos contextos ou aos efeitos que infinitos contextos produzem. Igualmente, é considerável a leitura de que o conhecimento atuaria como forma de emancipação das determinações contextuais, o que seria positivo desde uma perspectiva de correção da desigualdade. Uma vez superior, porque socialmente respaldado e refinado, o conhecimento externo aos contextos levaria a que o estudante fosse envolvido em uma forma de empoderamento capaz de levá-lo a outra essência. Em perspectiva crítica a leituras como a de Young, Lopes (2013; 2014) pontua que o conhecimento, como nome sob disputa, atravessado por lutas políticas pela significação, é constituído em processos contínuos de suplementação. Para a autora, que lança mão de aportes derridianos para pensar essa relação, o suplemento como o que adultera o nome em sua menção, marca a desestruturação do signo como portador de significação fixa. Para Lopes (2013), a ideia da suplementação produz alteridade e desafia a expectativa de instituição de uma norma, disparando novas formas de conhecimento. A abordagem da autora ajuda a pensar oportunidades de afastamento das visões defendidas por Young, ao possibilitar a recusa a ideia de um conhecimento (com significado) fixo, superior, acabado e seguro em si mesmo, alheio às formas de contextualização *com a e na* vida.

Lopes (2013; 2014) pontua, ainda, que o conhecimento é um discurso em conexão com o poder, não uma propriedade no mundo. Trata-se de uma visão de poder que não o lê como contido em espaços, tempos ou por sujeitos específicos, mas passível a toda forma de envolvimento no discurso, inclusive as formas imprevisíveis que caracterizam a experiência como contextualização, como identificação no mundo. Nessa direção, defendemos, aqui, ancorados na perspectiva da tradução (DERRIDA, 2006), a ideia de *contexto* como produção de efeito, do inesperado, de acontecimento (DERRIDA, 1991b) que irrompe a toda forma de pressuposição de verdade essencial, tanto de um dado conhecimento possuidor de propriedade transcendental capacitante/‘subjativante’, como ainda de uma suposta essência contextual fixa. Não sendo, pois, o contexto um espaço-tempo ou *locus* apreensível (ainda que imaginável), toda forma de essencialismo ou afirmação de propriedade encontra sua dispersão quando da pretensa manifestação de controle e transparência na relação com e/ou ao outro.

Quando Young propõe o conhecimento (poderoso) como base para o currículo, ele está afirmando os contextos como dados transparentes a si, a significação como passível de controle, as leituras do mundo como já produzidas, fixadas em algum lugar à espera de serem apreendidas ou ativadas no sentido de um ‘bem ou justo fazer’ ao outro (este também concebido *a priori*). Por isso, seu trabalho consiste em sustentar o conhecimento como

objetividade, por um lado, e uma sobra (a experiência, como ele mesmo nomeia) de outro, como um resto que não faz parte do currículo, que não deve sequer ser considerado pelos professores, sob o custo de perderem sua autoridade profissional. Neste caso, a experiência seria algo com o qual se teria que conviver apenas inicialmente, mas isso não significa, para o sociólogo, que ela faria parte do currículo. Tampouco o currículo seria algo a ser pensado pelos professores, cujo papel de transmissores ganha nitidez no cenário teórico defendido por Young. Para o autor, o currículo é uma responsabilidade dos elaboradores de currículo, especialistas que dependeriam dos professores para motivar os alunos ante ao currículo.

Lemos esse empenho de Young em propor um trabalho conceitual como redentor da escola, do conhecimento e das disciplinas, não obstante, como tentativa de lidar com o que *na* linguagem, *na* tradução, não se pode tranquilizar, resolver, pacificar, estabilizar. Não se trata apenas de definir o que é o currículo, mas de querer apresentar/sustentar a ideia mesma de conceito, uma conceitualidade, se preferirmos, como óbvia e para a qual caberia apenas a aceitação. Pensamos esta leitura como que baseada na ideia de que os problemas envolvidos com a educação, com o currículo, estão reduzidos a falta de uma propriedade de conhecimento, negando, assim, as questões emergentes que marcam a vida, a vida na experiência escolar/curricular por meio da qual a produção contínua de um conhecimento acontece. Diferentemente do sociólogo inglês, julgamos tal esforço e assepsia como respostas produzidas frente ao imponderável, na tradução que, como traduzível intraduzível, a nada traduz essencialmente. Respostas (sempre) imprecisas ao inominável do currículo, da experiência produtora de sentidos, na tentativa violenta de estabilizar a tradução, nomear o currículo ocultando o que (se sabe) é perturbador e, igualmente, o que sequer se pode saber porque não se domina a língua como unidade, unicidade, não se domina o idiomático da língua, a dinâmica do sentido.

Com tal simplificação, muito mais que um currículo, Young vai explicitando o que é um *logos* concebido suficientemente com potência para supor a realização de uma educação plena, uma base. Passível a (uniformidade de um) todos, circunscrito a uma linguagem livre de ambiguidades e dirigida a um mundo instável e desinteressado, o conhecimento (objetivo e poderoso, como quer Young) comporia um “currículo como engajamento”, algo diferente de um “currículo de cumprimento” (YOUNG, 2011, p. 406), explicitado como de outros tempos ou pertencente a um cânone fixo e definido pela tradição, com conteúdos imutáveis. A base de um currículo de engajamento são as disciplinas, segundo o autor. As disciplinas, como entes históricos dinâmicos também se vinculam a um cânone, mas esse cânone, segundo Young (2011), é igualmente histórico, tem sua estabilidade, mas comporta uma abertura na qual os

alunos podem se apoiar para estabelecer sua identidade. Desta forma, as disciplinas aproximariam os alunos da comunidade de especialistas e imprimiriam nestes, a partir dos e nos professores, a possibilidade de lidar com algo que, em termos de conhecimento, seria o mais confiável.

As disciplinas, com sua sequência, ritmo e seleção de conteúdos e atividades, são o mais perto a que podemos chegar, em educação, de fornecer aos estudantes acesso a um conhecimento confiável. Em outras palavras, as disciplinas escolares expressam, no mínimo, valores universais que tratam todos os seres humanos como iguais, e não como membros de diferentes classes sociais, grupos étnicos ou gêneros. (YOUNG, 2011, p. 411-412).

Assim pensado, o currículo de Young seria apto a produzir um perfil disciplinar nos alunos, possibilitando-lhes ampliar seu modo de estar no mundo. Considera-se que “muitos desses estudantes vão para a escola com pouca experiência em tratar o mundo como algo mais do que um conjunto de experiências – conceitualmente, em outras palavras” (2011, p. 407). Quanto ao professor, o conhecimento disciplinar, acredita-se, tende a configurar sua autoridade frente ao aluno, como destacamos, ao mesmo tempo tende a promover sua profissionalização significada como domínio do conhecimento especializado e capacidade de transmitir aquilo produzido em contextos especializados disciplinares.

Quando Young ressalta que conceitos “constituem as disciplinas e fornecem os modos mais poderosos que temos de generalizar para além da nossa experiência de mundo” (YOUNG, 2011, p. 408), oferece-nos uma engrenagem do currículo disciplinar, que funcionaria como via estruturante para (um)a (fantasiosa) garantia de compreensão universalizada sobre o mundo, uma comunidade cognitiva assegurada por um conhecimento universal. Essa crença faz o autor estabelecer lugares (posições) específicos(as) para os professores *vis a vis* os elaboradores de currículo, como destacamos. O currículo, nesse incansável trabalho conceitual de redução ou exclusão, é definido então como o “conhecimento cujo acesso [,] um país concorda [,] deva ser dado a todos os estudantes” (YOUNG, 2011, p. 400). Circunscrito a essa forma, como que à prova de professores e experiências contextuais, o currículo pode ser sustentado, sem grandes complicações, na medida de uma base nacional, do que se sobreporia à experiência ou dela seria capaz de se esquivar.

A tradução ao currículo ou para escapar via pluralidade das línguas

A nosso ver, o pensamento desejoso de estabelecer um fundamento último para a educação, o currículo, compõe, na relação com o imponderável, o trabalho de um *logos* curricular que sempre, simplesmente, quer controlar, estabilizar o que jamais pode ser estabilizado. Ignorando o imponderável, ignora-se que a tradução, inevitavelmente, nos torna tradutores, não por voluntariado ou consciência, mas porque pensamos não ser possível estar na política em outra condição. Este último aspecto, no pensamento desconstrucionista que temos buscado empreender, não representa fragilidade ou limite à produção do texto da vida, do texto da educação e do currículo, assim como não representa um convite à não-proposição de leituras curriculares.

Aspiramos, com nossos argumentos ante a este convite para problematizar os modos de pensar e atuar as práticas educativas em diálogo com questões curriculares, chamar a atenção para uma recorrente forma de pensar o currículo como algo a ser controlado, de vez por todas, através da circunscrição do conhecimento como propriedade para a construção de sujeitos virtuais. Queremos constituir oposição à visão de que currículos padronizados (mínima ou maximamente) são capazes de emancipar aquele sujeito conhecido pelo pressuposto. Investimos na afirmação de que todas as formas de produzir sentido (diferentes leituras culturais, incluindo-se a religião, as disciplinas escolares, a experiência cotidiana, todas as formas de ler mundo) são potenciais aos insondáveis sujeitos que atravessam também a escola, que dizem respeito à experiência na política curricular e à produção de significados imprevistos de sociedade, de injustiça/justiça social. Pensamos, portanto, que o que tende a potencializar a caracterização da escola, como parte da produção curricular, é a abertura de canais na relação com outro.

A esse respeito, diferentemente daquilo que é comandado por um logocentrismo que, certamente, extrapola o pensamento de Young, consideramos que ter em conta a tradução é questionar a responsabilidade ante ao texto que não cessa em dinamismos, ante ao intraduzível do idioma. Afirmar a tradução como única relação à vida é assumir que se há desconstruções – e não uma fidelidade à origem – há, pois, responsabilidades. Na mesma via, assumir a tradução permite pensar que o imponderável está além do que pode ser nomeado. Ante ao imponderável, irredutível, incombustível, incansável, sempre já fazemos o mundo, a educação e o currículo. Nisso pontuamos que pensar a tradução não nos imobiliza. Ao contrário, nos impulsiona a um movimento de abertura, de suspeição de hierarquias e, sobretudo, de fantasias de controle sobre o outro via currículo.

É com este movimento que buscamos apresentar essa discussão, pontuando que a tradução abala, inevitavelmente, o pensamento logocêntrico em defesa de uma BNCC como um pensamento sobre currículo que quer controlar a educação. Ponderamos que os argumentos de Michael Young, mais do que definir o currículo, se colocam como o fundamento para se pensar uma base, o fundamento à política. Assinalamos, portanto, que ainda que um campo estrutural projete uma relação de permanência com o que se quer significar como conhecimento poderoso, ou simplesmente conhecimento (um *logos*), não é possível a estabilidade dos sentidos perseguida pelo desejo de tornar clara uma ação racional sobre a educação. Isso é dizer que apesar das tentativas incessantes, nunca se é capaz de estabilizar ou conter o texto, uma vez que no movimento-tentativa adulteramos aquilo a que julgamos nos referir. Isto não nos impede de propor, certos de que a integralidade da intenção enviada não chegará a seu destino. Isto não nos impede de criticar visões que buscam limitar formas de diálogo e identificação aqui e alhures, ainda que afirmemos a tradução como incontrolável, tendo em vista o potencial contaminante de toda decisão na política.

Julgamos essa insistência na transparência na política (e, portanto, na teoria), na precisão de uma prática tal para a educação, que se orienta pela crença de poder apagar a dimensão de fracasso inerente a todo texto, num fracasso imposto pelo imponderável, que bem pode estar sendo lido pelas lentes de um controle, tradicional ao logocentrismo, que se pensa frustrado em seu intento ‘todo controlador’. Nesse caso, a presença do outro como desconhecido atemoriza aquilo com o que um pensamento do controle não consegue lidar, mas pode qualificar como fracasso/doença/ameaça a ser reprimido. Na tentativa de estabilizar ou conter a tradução (o fracasso, o equívoco, a dubiedade) próprio a todo texto político, é produzida uma intenção de assepsia entre o que *é* e o que *não é* conhecimento, educar, ensinar, currículo, o trabalho do professor, a prática etc., uma violência que reduz as possibilidades mesmas de se pensar a heterogeneidade imbricada no viver e o que nela possa ser produzido/significado, algo jamais dominável, controlável. Isso não quer dizer que vale tudo na educação e no currículo, apenas realça não ser possível “enquadrar” a produção do diferir intrínseca às relações simbólicas, às práticas educativas, “a aquisições” necessárias, como quer um pensamento logocêntrico em educação.

Por isso, julgamos ser interessante pensar uma educação (im)possível e dizer que, se há uma educação, se ela de fato acontece, nós não a controlamos como a um resultado daquilo que seja possível enunciar. Como defendemos com Derrida, é com a perspectiva da tradução que a tudo constitui em originalidade, fugidamente e num ponto infinitamente pequeno do sentido para escapar via pluralidade de línguas livres, que nos colocamos (em) o currículo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Medida Provisória (MP) N. 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União. Ano CLIII No - 184-A. Brasília: DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEB/MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 30 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622
- CUNHA, Érika V. R. da; COSTA, Hugo H. C.; BORGES, Veronica. Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice C.; SISCAR, Marcos (Org.) **Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018.
- DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1991a, 126p.
- DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991b, 373p.
- DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo** – uma impressão freudiana. Relume Dumará – Rio de Janeiro, 1995, 130p.
- DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, 74p.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011, 436p.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.pdf>
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, p. 220p.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturais**, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em:
<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>

LOPES, Alice Casimiro. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. **Educação (PUCCamp)**, v. 19, p. 99-104, 2014. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2683>

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em:
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**. v. 12, n. 03, p. 1530-155, 2014. Acessado em outubro de 2014. Disponível em:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**. Acessado em 10 de novembro de 2014. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.org.br/materiais-de-referencia/>.

MOREIRA, Antônio. F. B. Parâmetros Curriculares Nacionais: Críticas e Alternativas. In: Antônio F. B. Moreira. (Org.). **Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 1ed. Brasília: CNTE, 1996.

OTTONI, Paulo. Roberto. **Tradução: a prática da diferença**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. v. 1. 174p

OTTONI, Paulo. Roberto. Semelhanças entre uptake e trace: considerações sobre tradução. **Delta**. V. 13, n. 2. São Paulo, ago., p. 01-07, 1997. Acessado em julho de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000200007

OTTONI, Paulo. Roberto. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. **DELTA**, v.19, nº especial, p.163-174, 2003. Acessado em julho de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

PEREIRA, Talita V.; COSTA, Hugo C.; CUNHA, Érika V. R. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. **Revista de Educação Pública**, v. 24, p. 455-469, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2377>

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. 224p.

POPKEWITZ, T. S. Número em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional. In: TURA, M. de L.R.; GARCIA, M. M. A.(Orgs). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p.19-50.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

YOUNG, Michael. **Knowledge and Control**. London: Collier Macmillan. 1981, 448p.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez., p. 1287-1302, 2007. Acessado em novembro de 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação da FaE Pelotas**, Pelotas, RS. v. 38, jan./abr., p. 395-416, 2011. Acessado em dezembro de 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1576/1462>

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOBRE OS AUTORES

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pós-doutora também pela UERJ com Bolsa PDJ pelo CNPq. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas na Universidade Federal de Mato Grosso. É também membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). E-mail: erikavrcunha@cpd.ufmt.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6648-5261>

Hugo Heleno Camilo Costa

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor adjunto do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Araguaia (CUA). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É também membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). E-mail: hugoguimel@yahoo.com.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8833-976X>

Recebido em: 25 de março de 2019

Aprovado em: 10 de abril de 2019

Publicado em: 01 de julho de 2019