

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: A FALSA OPOSIÇÃO ENTRE CONHECIMENTO PARA FAZER ALGO E CONHECIMENTO EM SI

Elizabeth Macedo*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

RESUMO: Assumindo uma visão da política como processo de *significação* a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, foco o atual debate sobre bases nacionais curriculares comuns no Brasil. Sendo o antagonismo social inerradicável, defendo que o terreno político é sempre marcado por articulações entre uma pluralidade de demandas. Utilizo a experiência da Austrália como ponto de partida para destacar duas ideias que se antagonizam nas discussões sobre base curricular comum no Brasil, quais sejam: *conhecimento para fazer algo* e *conhecimento em si*. Após analisar a oposição entre elas, argumento que a disputa naturaliza o sentido de currículo como controle, ideia que tento deslocar entendendo educação, justiça e democracia como porvir.

Palavras-chave: Base nacional curricular comum. Disciplinas. Pragmatismo. Políticas de currículo.

COMMON CORE: THE FALSE OPPOSITION BETWEEN *KNOWLEDGE TO DO SOMETHING* AND *KNOWLEDGE ITSELF*

ABSTRACT: Defining politics as a *signification* process, in dialogue with the discourse theory from Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, I focus on the current debate about common core in Brazil. Assuming that social antagonism is ineradicable, I defend that the political terrain is always marked by articulations between a plurality of demands. Using the Australian experience as a starting point, I highlight two antagonizing ideas articulated by Brazilian common core, namely: *knowledge to do something* and *knowledge itself*. After analyzing the antagonismo between them, I argue that the dispute naturalizes the idea of curriculum as control, an idea that I try to displace by understanding education, justice and democracy as “to come”.

Keywords: Brazilian common core. Disciplinary knowledge. Pragmatism. Curriculum policy.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Texto produzido no âmbito do grupo de pesquisa “Currículo, cultura e diferença”, financiado pelo CNPq (bolsa de produtividade em pesquisa e Edital Universal), pela FAPERJ (Cientista do Nosso Estado) e pelo Programa Prociência, da UERJ. E-mail: <bethmacedo@pobox.com> .

INTRODUÇÃO

Vivemos uma intensificação das estratégias de controle da representação num momento em que os pontos de identificação proliferam e ampliam sua circulação. As fantasias de controle (colonial) parecem reforçadas “nas cenas diárias de subjetivação” (BHABHA, 2003, p. 125) ao mesmo tempo em que o mundo se mostra muito mais multicultural. No âmbito do currículo, ele mesmo uma forma de representação, tal intensificação vem sendo sentida em diferentes países, justificada por uma equação que torna a qualidade dependente do controle. Empregabilidade, cidadania global ou, simplesmente, bons resultados nas avaliações internacionais (que não garantem nem a empregabilidade nem a cidadania) são termos constantes nas políticas educacionais e curriculares ao longo do globo.

É nesse contexto que localizo os movimentos que, no Brasil, têm produzido demandas por uma base curricular comum para o ensino fundamental ou pela renovação do ensino médio. São muitos os textos políticos oriundos desses movimentos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (com seus textos correlatos) (MEC, 1998), Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental (BRASIL, 1998), indagações curriculares (MEC, 2010) e outros textos do programa Currículo em Movimento, Diretrizes Curriculares (gerais) para a Educação Básica (BRASIL, 2010), Plano Nacional de Educação (MEC, 2014), “Por uma política curricular para a educação básica” (MEC, 2014), “Pátria educadora” (BRASIL, 2015) são alguns dos múltiplos textos, produzidos pelas instâncias governamentais, em que a demanda por uma base curricular comum nacional é apresentada.

Não há, ainda, um documento final sobre as bases comuns nacionais que possa ser objeto deste texto, mas, sim, propostas lançadas ao debate, algumas formalmente, outras mais fugidias, como é o caso de páginas de internet, opiniões e artigos publicados em jornais e revistas ou veiculados por meios de comunicação orais. O desejo de que um texto acadêmico, como este, seja uma peça de intervenção no debate torna a análise urgente e cria exigências metodológicas em relação aos documentos políticos a serem enfocados. O que está disponível como objeto de análise é uma teia de textos que se interconectam sem produzirem uma única significação para a ideia de bases comuns nacionais para os currículos, e é com eles que buscarei dar conta do processo político em curso. Meu objetivo é contribuir com os deslizamentos, fazendo ecoarem sentidos que circulam no campo e que se procuram alijar da discussão.

Sem pretender evitar o fato de que os textos são sempre reiterações, traduções sem origem, tomo o Plano Nacional de Educação como a representação “inicial” do debate político que aqui me interessa. Diz o documento que União, Estados, Distrito Federal e municípios são obrigados a pactuar a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, p. 51) e do “ensino médio” (MEC, 2014, p. 52). Passo ao largo da polêmica que envolveu, ao longo da tramitação do plano, a troca da expressão “expectativa de aprendizagem”¹ por “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, não porque ela seja pouco importante, mas porque esses foram vinculados à avaliação e ao fluxo escolar (meta 7), borrando a distinção que se buscou fazer. Com essa frase, não quero dizer que há uma relação direta entre bases comuns nacionais e avaliação, posto que são múltiplas as disputas de sentido em jogo. O que me preocupa aqui é perceber as lutas por significação e alguns dos sujeitos políticos que nelas se constituem.

Opero, para tanto, com a noção de política como atos de poder que visam à produção de uma objetividade social (MOUFFE, 2000) ou, nos termos que venho utilizando (MACEDO, 2010), que produzem significação². Evito, no entanto, a asserção de que tal objetividade é capaz de eliminar o caráter antagônico do social, defendendo que, ainda que temporariamente sob controle, o antagonismo é inerradicável e constitui o social como campo de possibilidades, como espaço ontologicamente político (MOUFFE, 2000). Assim, as políticas que estarei aqui analisando são tentativas de hegemonizar um sentido para a base nacional comum curricular, o que demanda a exclusão de sentidos que lhe são antagônicos na forma de um exterior que acaba por lhe ser constitutivo. Trata-se de um exterior que não tem um conteúdo concreto, um fantasma constitutivo, que segue habitando as decisões políticas e que torna possível usar a teoria do discurso com um desejo desconstrutivo. Como destaca Mouffe (2000, p. 29), o exterior constitutivo não é um outro concreto, mas “o símbolo daquilo que torna impossível qualquer nós”.

Nesse sentido, a objetividade social (ou o nós) é apenas o efeito de uma operação de poder que produz equivalência num social cuja marca constitutiva é a diferença. A condição para que um sentido se signifique como totalidade é “o puro cancelamento de toda diferença” (LACLAU, 2011, p. 70), com o surgimento de um significante vazio que permitiria a significação tanto da sistematicidade do social quanto do exterior constitutivo. À medida que os significantes que representam a totalidade são apenas tendencialmente vazios, tal significação não é possível. A

decisão do significante que desempenhará essa função é uma questão política, ou seja, a decisão por um ou outro significante como aquele capaz de representar a totalidade ausente é produzida por intervenções que associam um significado particular ao significante vazio. É esse preenchimento contingente de um significante vazio por demandas particulares tornadas momentaneamente equivalentes que me interessa analisar, com o objetivo de entender as “articulações precárias [...] sempre ameaçadas por um exterior constitutivo” (LACLAU, 2000, p. 192) ou os discursos que se apresentam como resposta às crises de significação.

Entendo que a demanda por bases nacionais curriculares comuns é um desses significantes que vieram se esvaziando ao longo de pelo menos quatro décadas, o que permite que eles sejam apresentados como solução de um “nós” coletivo para a melhoria da educação. Assumindo, como Derrida (1994), que todo significado é sempre adiado, as bases nacionais curriculares comuns preenchem os sentidos de uma educação de qualidade ao mesmo tempo em que são significadas nas lutas políticas pela significação. Em texto anterior (MACEDO, 2014), defendi que elas se estabilizaram como sentido de qualidade pela expulsão da imprevisibilidade nas políticas educacionais que vimos produzindo no Brasil³ (MACEDO, 2014). Pretendo aqui desenvolver o mesmo argumento por outra via, qual seja, a desconstrução da suposta oposição entre um currículo (ou uma base curricular comum em nível nacional), de um lado, comprometido com o conhecimento científico e, de outro, orientado por competências ou padrões de aprendizagem.

Minha pergunta não é como “eles” – o governo que, precisamos dar conta, moveu-se da social democracia ao Partido dos Trabalhadores com poucas alterações no que tange às políticas de currículo e avaliação – criam a necessidade de bases curriculares comuns nacionais e por que nós, que sabemos as respostas, não somos ouvidos. Trabalho com a ideia de que o espaço político é marcado por uma diferença inerradicável e nele atuamos, nós e eles, buscando domesticá-la, significando posições, produzindo a política como representação e controle do político (MOUFFE, 2000). Em texto anterior (MACEDO, 2014), argumento que as redes sociais envolvidas (e produzidas) na elaboração dos textos que temos denominado de governamentais são formadas por agentes públicos e privados que significam não apenas base comum curricular, mas a própria educação. Na leitura de Ball (2012, p. 9), são parcerias que vêm constituindo “uma nova forma de governamentalidade” e criando “novas formas de sociabilidade”. A reterritorialização das políticas de que fala o autor – na qual as fronteiras entre público,

privado, filantrópico, não governamental vão sendo constantemente deslocadas – explícita o antagonismo que constitui o social e, ao mesmo tempo, o quanto se busca controlá-lo.

Aquí, desloco-me – sem me esquecer de tais antagonismos, que são parte da luta política por hegemonia – para outros sujeitos dessa rede, focando o que Taubman (2009), em texto primoroso, chama de uma linguagem da pedagogia. Essa linguagem oferece, para o autor, o suporte técnico para que grande parte dos professores americanos apoie uma cultura da avaliação que lhes tira a autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho. Na realidade americana, o autor destaca o foco na aprendizagem como um dos discursos que favorecem essa adesão, argumento semelhante ao que desenvolvi na análise do movimento que culminou com a elaboração das mais recentes diretrizes curriculares no Brasil (MACEDO, 2012). O que me pergunto agora é, portanto, como nós, que temos o espaço da escola em nossos corações, também temos produzido discursos que ajudam a hegemonizar o vínculo (inexorável) entre base nacional curricular comum e uma educação de qualidade.

Dois dos discursos pedagógicos que circulam amplamente nos debates recentes defendem o conhecimento pragmático e o *conhecimento em si* como núcleo central do currículo. Apresentados como antagônicos na academia, disputam espaço na significação de base comum nacional. Minha reflexão é que essa disputa naturaliza a ideia de currículo como controle, contribuindo para a hegemonização dessa significação, que é a ideia que eu pretendo deslocar. Minha argumentação segue o sentido de recuperar uma significação que se vem tentando expulsar do debate: a centralidade da escola como locus privilegiado do fazer curricular – um lugar “sujo” pelo imprevisível.

A significação que busco recuperar, traindo-a como o faz toda recuperação, é a herança de pensadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire, assim como os estudos do cotidiano de Nilda Alves. Como sugere Pinar (2010, p. 211), uma herança que marca os estudos curriculares no Brasil com “um dinamismo e uma excitação”. É o valor da experiência da escola que, não apenas aqui, mas também nos EUA e em boa parte do mundo, as atuais (como as antigas) políticas postulam como antagonista de si e da qualidade da educação que elas prometem produzir. Nas palavras de Pinar (2010, p. 211), trata-se da antítese do “instrumentalismo perverso [...], sempre enfatizando como se vai daqui para lá”, o qual tem marcado a política curricular em termos globais.

Construo essa argumentação a partir de três ideias. Na primeira seção, retomo a experiência australiana, à qual cheguei por conta da importância que ela vem assumindo nos atuais debates desde a

elaboração do documento “Pátria Educadora”. Meu objetivo com isso é destacar que podemos aprender mais com essa experiência do que tem sido proposto, não apenas com seus supostos acertos, mas com seus problemas e com as críticas que têm circulado no ambiente acadêmico australiano. Aspecto relevante do que temos a aprender é que também lá o antagonismo entre conhecimento pragmático e *conhecimento em si* tem ocupado parte do debate acadêmico em torno dos sentidos de currículo e tem reverberado nas orientações curriculares. Essa discussão é o foco da seção seguinte, em que exploro ambos os sentidos, buscando demonstrar que, embora antagonistas no discurso acadêmico, eles têm se tornado equivalentes no preenchimento dos sentidos de base curricular comum nacional no Brasil (ou de currículo nacional na Austrália). Por fim, destaco a importância de reativar o exterior constitutivo, que permite a ocorrência de tais discursos de controle curricular, mas que os habita, qual seja a escola – lócus do imprevisível – como espaço e tempo em que o currículo é enunciado e ganha existência.

OUTROS ENSINAMENTOS DA EXPERIÊNCIA AUSTRALIANA

Em todo o debate acerca das bases curriculares comuns nacionais, a citação de experiências internacionais tem sido uma constante. O estudo de Louzano⁴, no qual o autor analisou “documentos curriculares nacionais de países da OCDE e da região latino-americana” (slide 4), foi exaustivamente apresentado em reuniões sobre as bases. Ver o que é feito no mundo e aprender com o que dá certo parecem ser o denominador comum que trouxe à luz experiências diversas, como o *Common Core* americano, que analiso em outro lugar (MACEDO, 2014), ou o currículo nacional da Finlândia, campeã nos ranqueamentos internacionais do Pisa. Dar certo sugere uma vinculação a bons resultados em avaliações de larga escala, sejam nacionais, sejam internacionais, ainda que Sahlberg (2015)⁵ destaque que a experiência finlandesa aposta na qualificação do professor, e não na centralização curricular com vista à testagem. Mais recentemente, o exemplo da Austrália tem sido citado pelo ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos, Mangabeira Unger, como “particularmente revelador e atraente”, pelo fato de o país ser também federativo de grandes dimensões, “uma experiência internacional promissora”.

Não quero aqui afirmar que as experiências internacionais não podem (ou não devem) ser usadas, numa posição xenófoba, incompatível com um mundo cada dia mais interconectado. Quero, sim, em outra direção, defender que tais experiências são “reveladoras” de muito mais do que aquilo a que temos prestado atenção. Todas elas

são produzidas num espaço político do qual a diferença não pode ser erradicada, gerando um debate controverso, em que muitos sentidos circulam, apesar das tentativas de estancamento ou dos efeitos do poder sobre o que pode ser dito. Brevemente, tento dar conta de alguns ecos críticos da proposta australiana, capaz de nos apresentar outras “lições” além daquelas destacadas pelos defensores das bases comuns.

A motivação inicial da experiência australiana tem a ver com o caráter federativo do país, destacado por Unger como uma das razões pelas quais ela é atraente para nós. Trata-se de uma tentativa de sobrepujar um pacto federativo muito mais forte do que o que experimentamos no Brasil. A criação de uma Autoridade Australiana sobre Currículo, Avaliação e Informação (ACARA – *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*, no original) – cujos efeitos são fartamente analisados (HARRIS-HART, 2010; ATEWH; SINGH, 2011; BRENNAN, 2011) – explicitou a centralização do currículo num país em que, historicamente, a responsabilidade sobre a educação e o currículo cabia, totalmente, ao poder estadual. No Brasil, ainda que, pelo pacto federativo, sejam os municípios e os Estados os responsáveis pelos ensinos fundamental e médio, há uma sobreposição de competências já na base da legislação educacional, especialmente no que tange aos currículos e ao financiamento.

Se as diferenças em relação ao federalismo são óbvias, a retórica que justifica a centralização curricular se assemelha. Como destaca Harris-Hart (2010, p. 313), na Austrália, “sucessivos governos federais (de variadas vertentes políticas) têm usado sistematicamente argumentos retóricos para gerar uma percepção de falta de credibilidade e crise”. Em prosseguimento, a autora ressalta que “isso também vem gerando a percepção de que um currículo nacional é uma panaceia para uma ampla variedade de problemas educacionais, isto é, a percepção de que um currículo nacional padronizado vai resultar em maior acesso, equidade e resultados educacionais para todos os alunos” (HARRIS-HART, 2010, p. 313). Nada muito diverso do que escutamos diariamente no Brasil: a base nacional comum “vai promover a equidade, uma vez que garante a todos os brasileiros o acesso a um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para concretizar seus projetos de vida”⁶. Ou, nas palavras do ministro da Educação, “a base comum é uma das estratégias que a sociedade brasileira, pelo Plano Nacional de Educação, decidiu estabelecer como prioridade para um salto qualitativo da educação”⁷.

O estranho consenso com que se buscam justificar as intervenções não é, no entanto, tão simples. O pacto federativo não suprime o antagonismo das relações sociais. No caso australiano, o

pacto que gerou o currículo nacional, cuja escrita se iniciou em 2009, continuou sendo objeto de ataques de grupos políticos antagônicos, e, já em 2014, o currículo pactuado foi revisto em função da vitória eleitoral de grupos mais conservadores. A fala do ministro da Educação da Austrália que liderou a revisão explicita a ausência de consenso sobre o que deve ser ensinado: “o currículo de história não reconhece o legado da civilização ocidental e não dá a proeminência devida a importantes eventos da história australiana, como o Anzac Day”⁸. Segundo Donnelly⁹, um dos dois líderes da revisão curricular, o sentido da reforma foi restaurar “a significância dos valores judaico-cristãos em nossas instituições e formas de vida”, reduzindo a “diversidade promovida de forma acrítica”. Explicita-se, com esses debates, o que parte da teoria curricular vem defendendo, pelo menos, desde os anos 1970: que não há “um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para concretizar projetos de vida”. Se há algo que não pode deixar de ser ensinado, permanece a pergunta sobre quem define esse algo, questão que a virada conservadora na Austrália nos lembra ser relevante. Por outro lado, se isso é importante para alguns, não são poucos os estudos (AUBUSSON, 2011; ATWEH; GOOS, 2011) que sugerem razoável consistência e padronização dos currículos dos campos disciplinares, mesmo na ausência de uma diretriz nacional.

Ao longo de todo esse controvertido processo, como vem ocorrendo no Brasil, a comunidade acadêmica e educacional australiana tem se posicionado em relação ao currículo nacional, buscando, com isso, interferir na política. Há críticas ao sistema participativo utilizado pela ACARA, que teria deixado de fora a própria necessidade de um currículo nacional, focalizando apenas questões de forma e conteúdo (ATWEH; SINGH, 2011). Allum (2009) destaca que, também como costuma acontecer no Brasil, o tempo para a discussão foi insuficiente para se fazer uma análise mais profunda da temática. Há preocupação em relação ao efeito da padronização curricular sobre a agência do professor e sobre seu papel ativo como mediador (recontextualizador) das políticas (BRIANT; DOHERTY, 2012). Isso sem deixar de considerar os estudos no âmbito dos diferentes campos do conhecimento, especialmente aqueles que lidam com conteúdos mais claramente assumidos como histórico-dependentes.

Os principais questionamentos, todavia, dizem respeito à promessa central dos currículos nacionais, a de diminuir as desigualdades. Também a comunidade acadêmica australiana vem indicando que uma agenda baseada “no uso eficiente de recursos para atingir padrões curriculares internacionais e para garantir consistência curricular” (ATWEH; SINGH, 2011, p. 190) não é adequada a tal

finalidade. Parece claro para Brennan (2011) que o modelo da Austrália permitiu que o país se saísse bem em comparações internacionais, nas quais a qualidade de seu sistema é ressaltada. No entanto, em termos de diminuição das desigualdades educacionais, os resultados não são tão animadores. Estudos realizados por lá parecem chegar à mesma conclusão que fez Ravitch (2013) iniciar sua campanha contra o *Common Core* americano, a de que a centralização curricular (e sua relação com a avaliação) tem aumentado as desigualdades em vez de diminuí-las.

Não vou aqui entrar mais detalhadamente no debate australiano. Objetivei, com essas referências, somente explicitar que a comunidade de estudiosos do currículo no Brasil não é a única a se contrapor à centralização curricular em nível nacional. Passo a uma rápida descrição da proposta da ACARA para introduzir os dois discursos pedagógicos que pretendo focar ao longo da próxima seção. Inicialmente, cumpre destacar que, embora mais sofisticado do que o *Common Core* ou experiências semelhantes, a principal função do currículo da Austrália é, em sua própria definição, “estabelecer padrões elevados consistentes para o que todos os jovens australianos precisam aprender na medida em que eles progridem na escolarização”¹⁰.

A estrutura básica do currículo é disciplinar e anual, estando as disciplinas articuladas em áreas de conhecimento. Num nível mais geral de articulação, o currículo conta ainda com “prioridades transcurriculares” (*cross-curriculum*) e “capacidades gerais”, que se mantêm para todas as matérias e áreas. As primeiras têm por meta “equipar os jovens australianos com habilidades, conhecimento e entendimentos que os possibilite (sic.) se engajar efetivamente no mundo globalizado e nele prosperar” e são nomeadas como “histórias e culturas aborígenes e dos ilhéus do estreito de Torres”; “engajamento da Ásia e da Austrália na Ásia”; e “sustentabilidade”. Em relação às capacidades gerais – alfabetização; alfabetização numérica; capacidade com TIC; pensamento crítico e criativo; capacidade pessoal e social; entendimento ético, e entendimento intercultural –, são descritas como pretendendo “ajudar todos os jovens na Austrália a se tornar bem-sucedidos aprendizes, indivíduos confiantes e criativos e cidadãos ativos e informados”.

Para cada disciplina, apresenta-se uma visão geral, em seguida desdobrada ano a ano. Nessa visão geral das disciplinas, são expostos, de forma mais genérica, o racional, as metas, a estrutura de conteúdo, os padrões de aprendizagem a serem atingidos (*standard achievement*), as sugestões sobre como lidar com a diversidade entre os estudantes (com deficiências, superdotados e que falam dialetos), as capacidades gerais e as prioridades transcurriculares. A cada ano, pode-se encontrar

um detalhamento do que é denominado descrição de conteúdos – na verdade, um conjunto de objetivos –, assim como suas interseções com capacidades gerais e prioridades transcurriculares. Também, neste momento, a descrição dos conteúdos é suplementada por uma listagem dos padrões de aprendizagem a serem atingidos (*standard achievement*). Trata-se de um documento curricular detalhado, que deixa pouca liberdade para recontextualizações por parte dos docentes, como tem salientado a literatura.

As estratégias adotadas pelo currículo australiano para lidar com questões correntes nesse campo não chegam a ser muito distintas das usadas em diferentes experiências de currículo nacional, dentre elas os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais. O debate, insolúvel e ainda entendido por muitos como central no campo do currículo, entre o *conhecimento em si* e o *conhecimento para fazer algo* é endereçado no formato de um currículo em camadas. De um lado, utilizam-se as disciplinas/matérias clássicas como fonte de conteúdos, tratados como *conhecimento em si*. De outro, assume-se que tais disciplinas não dão conta dos desafios contemporâneos e se propõem temas e, principalmente, capacidades transdisciplinares, para cujo atingimento o conhecimento é meio. Esse deslizamento é complementado pela referência a padrões de aprendizagem, demandados pela cultura da testagem em nível internacional. Como vem ocorrendo em muitos currículos nacionais, a saída do currículo australiano foi mesclar o conhecimento altamente estruturado dos campos disciplinares com as exigências de flexibilidade que as ideias de capacidades gerais e padrões de aprendizagem parecem invocar.

É desse emaranhado que quero derivar o debate que me instiga neste texto entre o *conhecimento em si* e o *conhecimento para fazer algo*. Foco aqui a distinção entre ambos, mas relembro que visio desconstruí-la a fim de liberar sentidos de currículo que vêm sendo expulsos do campo do currículo por essa discussão. Defenderei que as articulações que vemos presentes no currículo australiano entre *conhecimento em si* e conhecimento pragmático são possíveis em função da centralização no ensino que tem como exterior constitutivo a imprevisibilidade, a qual caracteriza a educação e com a qual um professor bem-formado é capaz de lidar “produtivamente” (seja lá o que isso queira dizer).

Conhecimento para fazer algo e conhecimento em si

A conversa sobre o conhecimento ocupa lugar de destaque na teoria curricular, com o conseqüente embate entre as noções de *conhecimento em si* e *conhecimento para fazer algo*. Não se pode dizer que se

trata de uma disputa recente. Já no início do século passado, autores como Dewey defendiam o pragmatismo em contraposição, na época, a uma visão conservadora do *conhecimento em si*. A disputa é longa e complexa. E essa complexidade fica, por vezes, escondida em supostos consensos. A prevalência dos currículos disciplinares, que se propõe a mimetizar na escola os campos científicos com maior ou menor consciência dos processos de recontextualização, indica a importância do *conhecimento em si*. A recente ênfase no “gerencialismo externo e no progresso dos alunos” (YATES; COLLINS, 2012, p. 2) atualiza uma tradição do saber fazer que, segundo Yates e Collins (2012), ecoa a defesa progressivista do conhecimento processual. Quando as desconfiças em relação à ciência moderna e à disciplinarização do conhecimento se ampliam, teorias críticas, que, historicamente, opuseram-se à abstração do currículo disciplinar, passam a defendê-lo.

Esse pequeno quadro visa explicitar meu entendimento de que a teoria curricular é política, ou seja, é parte da luta por significar sentidos para, entre outros, currículo escolar. Isso implica rejeitar a ideia de que ela é constituída por corpos epistemologicamente consistentes e imutáveis. As aproximações ou as equivalências entre posições um dia distintas incita uma análise política mais contextual, que seja capaz de entender as articulações que, também no campo acadêmico, ocorrem com vista a hegemonizar posições. Indo um pouco mais além, opero, ainda, com a ideia de que o que acabei de chamar de campo acadêmico é uma delimitação pouco útil à medida que os fluxos de sentidos e as tentativas de controlá-los extrapolam delimitações dessa natureza. Para efeitos deste texto, isso significa dizer que a rede de produção de sentidos com a qual estou trabalhando desliza entre os discursos acadêmicos e os dos documentos oficiais de políticas, assim como entre os diferentes textos disponíveis nas mídias.

Pensando assim, assumo que há hoje (no Brasil) uma luta por hegemonizar o sentido de currículo escolar que se estabelece em torno do termo conhecimento. Trata-se de uma luta distinta e contextual, como toda luta política, mas que reitera sentidos que fomos partilhando nos espaços, acadêmicos ou não, ao longo dos anos. De um lado, associam-se demandas sobre o que estou chamando de *conhecimento para fazer algo*; do outro, situam-se as demandas em defesa do *conhecimento em si*. Nesta seção, sigo distinguindo essas duas demandas – que me parecem estar muito claramente postas na discussão de bases nacionais curriculares comuns – para, posteriormente, aproximá-las como parte de um jogo político mais amplo em defesa do controle (nacional) do currículo.

Conhecimento para fazer algo

O *conhecimento para fazer algo* se expressa no currículo de formas diversas, englobando, dentre outras, a proposta de “capacidades gerais” do recente currículo da Austrália, as competências utilizadas nas matrizes de testagens no Brasil (onde as do Enem têm sido difundidas como modelo), os padrões do *Common Core* americano, ou mesmo o exemplo mais antigo de organização curricular francês, datado de 1997. Entendo que essa concepção pragmática de conhecimento se hegemoniza num conjunto de articulações que aproxima o gerencialismo neoliberal do “aprender a aprender” progressivista, assim como das propostas de ensino por competências defendidas tanto por Morin (2011) e Perrenoud (1999) quanto por autores vinculados à educação para o trabalho (RAMOS, 2001). Opero com essas referências porque foco o debate que vem se dando no Brasil e quero argumentar que a legitimidade das propostas de gerencialismo neoliberal é conseguida, em parte, por sua articulação com referências que a teoria curricular reveste de uma aura positiva.

Assumo, para entender essa articulação, que a descrição de Labaree (1998) da experiência educacional americana pode ser útil para o Brasil. O autor salienta que ela vive na tensão entre os princípios de igualdade democrática, eficiência e mobilidade social. Para Labaree, o discurso da mobilidade social, associado às novas formas de gerencialismo, triunfa, uma vez que resolve essa tensão entre os dois primeiros princípios. Embora igualdade democrática e eficiência social partilhem o caráter público da educação, os dois itens se antagonizam porque o segundo tem por base a estratificação social, que tensiona a ideia de igualdade. A mobilidade, ainda que mantenha a estreita associação, também defendida pelo eficientismo, entre educação e mercado, trata a primeira como bem privado, de consumo, capaz de garantir o status daqueles que a ela têm acesso. Com essa estratégia, a estratificação fica menos visível, a educação se torna uma demanda individual e diferenciada, e a articulação entre mobilidade social e igualdade democrática se viabiliza. A exteriorização do valor da educação – trocada por emprego, prestígio, conforto – encontra paralelo na leitura de Lyotard (1998) sobre a exteriorização do saber em relação ao sujeito. A educação ou, para o autor, o saber, separado de seu valor formativo, torna-se operacional e passa a ser legitimada por sua capacidade de otimizar performances. Isso, como argumenta Labaree (1998), sem macular a referida retórica da igualdade que se busca garantir com a educação.

O exterior que constitui a articulação entre performance otimizada e igualdade democrática é formado por discursos

de estratificação social via escola. Tais discursos apontam, em muitos casos, para o saber altamente estruturado, identificado, nas teorias críticas, como aquele que expulsa da escola os grupos economicamente menos favorecidos. Assim, as disciplinas científicas (ou matérias no caso da escola) são duplamente rejeitadas nessa articulação. Primeiramente, porque elas são a fonte do conhecimento estruturado, potencialmente estratificador. Em segundo lugar, porque elas legitimam seus conteúdos por critérios de verdade que perderam espaço no mundo pós-moderno. Estranhamente, a pós-modernidade parece aqui se articular com as propostas críticas na defesa de um currículo em que um conjunto de saberes mais genéricos (viver, agir, fazer), legitimados por critérios de justiça e eficiência, ganha espaço. A educação que visa fornecer “ao sistema jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (LABAREE, 1998, p. 89) é apresentada como aquela capaz de garantir igualdade democrática.

A tradição de objetivos associados a conteúdos – o que, com alguma licença, talvez se pudesse chamar de eficiência social – é contraposta a competências genéricas (ou capacidades gerais) aptas a dar conta dos novos modos de organização e legitimação do conhecimento e, principalmente, passíveis de ser dominados por todos. Tanto a teoria crítica como o progressivismo já vinham, historicamente, denunciando o caráter abstrato do conhecimento disciplinar. O discurso da competência não é, certamente, o primeiro a apontar para o saber contextual e, seguramente, o faz de maneira distinta daquela propagada tanto por uma quanto por outro. Como intuem Yates e Collins (2012), todavia, ao se contrapor ao saber abstrato, esse discurso se apresenta como resposta a uma série de demandas, desde aquelas por igualdade democrática até as postas pela condição pós-moderna no que diz respeito à legitimação do saber.

Embora seja claro, na literatura pedagógica (e gerencial), que o termo competências tem muitos e flutuantes significados (MACEDO, 2002; RAMOS, 2001), o que me interessa aqui é destacar o seu caráter contextual e o quanto isso tem sido, nessa mesma literatura, encarado como fator propiciador do ideal de igualdade de que fala Labaree. Isso inclui sentidos ligados ao pensamento estruturalista moderno, assim como à condição pós-moderna. No primeiro caso, apenas a título de exemplo, estão os sentidos vinculados ao pensamento piagetiano, apropriados por autores como Perrenoud (1999), ou mesmo do uso do conceito de *habitus* de Bourdieu, utilizado na reforma francesa dos anos 1990 (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1994). Competência se relaciona à mobilização de conhecimentos de

maneira a acionar esquemas que atuam como ferramentas em situações concretas¹¹ (PIAGET, 1974). Ainda que o pensamento piagetiano, fiel ao estruturalismo moderno, argumente em favor de um conjunto de esquemas mais gerais – que propiciam aos sujeitos um conjunto de operações abstratas, como conceptualizar e comparar – esses só são impulsionados por situações concretas entendidas como sempre novas.

No que tange (nos termos de Lyotard) à condição pós-moderna ou à contemporaneidade, as competências se relacionam à transdisciplinaridade (MORIN, 2011), quando a disciplinarização moderna parece insuficiente para dar conta, como já citado, das novas formas de legitimação do conhecimento e também (e talvez principalmente) das novas configurações de organização social e do trabalho. Argumenta-se que a velocidade da produção de conhecimento e das mudanças nos postos de trabalho exige capacidade contínua de aprendizado, alegação que também justificava o “aprender a aprender” progressivista dos anos 1920. Com esse colapso de quase um século, estou apenas sugerindo que a sensação de mudança acelerada é um dos fatores a serem considerados quando se amplia a demanda de alternativas contextuais para a escolarização. Embora, na década de 20 do século passado, a crise de legitimação do saber, de que fala Lyotard (1998), não estivesse no horizonte, a velocidade da industrialização da sociedade americana dava visibilidade ao hiato temporal entre ir à escola e fazer uso daquilo que se aprendia em contexto de vida.

Esses poucos sentidos de competência que destaquei não visam defender que as demandas do gerencialismo neoliberal por um *conhecimento para fazer algo* sejam as mesmas abrigadas por diferentes discursos pedagógicos no último século. Além de insustentável, tal argumento seria anacrônico e pouco útil. Como lembra Laclau (2011), a articulação política por hegemonia não destrói a diferença entre as demandas em articulação, apenas os torna equivalentes em relação a um exterior constitutivo, que aqui assumi como sendo o *conhecimento em si* e a estratificação que ele potencializa. Assim, proponho que há uma articulação das demandas que mobilizam fragmentos desses discursos e que isso potencializa a hegemonia, nas políticas curriculares, da compreensão de conhecimento como *conhecimento para fazer algo*.

Conhecimento em si

O conhecimento como valor em si (valor de uso) tem uma longa história de antagonismo em relação às abordagens pragmáticas, seja na filosofia, seja no campo pedagógico. No que se refere a esse último, basta lembrar as críticas de Saviani (2008), em “Escola

e Democracia”, às abordagens processuais do escolanovismo progressivista. Os argumentos de Saviani para sustentar a pedagogia histórico-crítica são semelhantes aos mobilizados por defensores do *conhecimento em si*, de que a igualdade democrática, nos termos de Labaree, só pode ser atingida por meio do domínio do conhecimento estruturado. Talvez não se possa dizer que a pedagogia histórico-crítica defenda o *conhecimento em si*, posto que salienta a dimensão concreta (no sentido marxista) de todo conhecimento, mas há nela, certamente, a valorização do potencial do conhecimento disciplinar abstrato. Meu foco aqui não é, entretanto, essa pedagogia. Importa-me apenas o seu argumento que desconfia da assunção de que o conhecimento altamente estruturado das abordagens disciplinares produz estratificação e amplia as desigualdades.

Recentemente, essa justificativa tem sido amplamente divulgada pelo que vou chamar aqui de uma cruzada de Michael Young na “recuperação” do foco no conhecimento estruturado como forma de garantir uma educação menos desigual. Trata-se de uma cruzada contra as próprias conclusões da Nova Sociologia da Educação, da qual ele foi expoente, na década de 1970, de que o conhecimento estruturado dos campos disciplinares, especialmente os mais abstratos, expulsava da escola os grupos menos favorecidos e produzia iniquidades (YOUNG, 1971). O impacto das posições defendidas por Young pode ser medido pela capilaridade de sua produção – considerando os índices de citação de seus textos –, assim como pela influência em políticas educacionais em países como o Brasil. Nos recentes seminários para discussão das bases comuns nacionais (ou nas discussões que culminaram nas diretrizes curriculares¹²), Young tem sido uma presença marcante, seja por sua participação direta, seja por sua apropriação feita por autores de grande influência no campo no país, especialmente Moreira (2010, 2012).

A revisão de Young (2013) de seu próprio posicionamento crítico em relação ao *conhecimento em si* parte do princípio de que a Nova Sociologia da Educação, como outras vertentes críticas, contribuiu para explicitar as relações de poder em que os currículos são historicamente produzidos. O pensamento crítico teria sido importante para destacar como o *conhecimento dos poderosos* moldava os currículos, mas “negligenciado o quanto algumas formas de conhecimento dão maior poder do que outras àqueles que a elas têm acesso, independente de suas origens” (YOUNG, 2013, p. 104). Assim, mantendo sua trajetória de defesa de que a teoria do currículo tem de responder a questões epistemológicas, Young argumenta em favor de um conhecimento (poderoso) cujo domínio é condição para a justiça social (na tipologia de Labaree, igualdade democrática).

Diferentemente da argumentação defendida no início da teoria crítica, em que o conhecimento era tomado como um construtor social como outro qualquer e, dessa maneira, não havia separação entre conhecimento escolar e cotidiano, o *conhecimento em si* é descrito como distinto do da experiência. Ele é não contextual, especializado e estruturalmente diferenciado (YOUNG, 2008, 2013), o que permitiria uma maior generalização, na qual reside “o poder intelectual que ele dá àqueles que a ele têm acesso” (YOUNG, 2008, p. 14). Trata-se, assim, de um conhecimento potencialmente universal e generalizável, um “conhecimento cognitivamente superior” (YOUNG, 2013, p. 118), apresentado como fundamento para uma “democracia justa e sustentável” (YOUNG, 2013, p. 118).

Sem dúvida, torna-se mais fácil utilizar conceitos como especialização e estruturação no campo das ciências naturais, mais verticalizado, segundo Bernstein (1999), que, junto com Durkheim, é referência da postura realista de Young. Os exemplos de Young (2008, 2013), no entanto, dirigem-se também às ciências humanas e sociais, assumindo, nesses casos, que há verdades e sentimentos universais. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que, embora atuando com a assunção de que as disciplinas científicas são fontes dos novos conhecimentos, há na defesa de Young uma preocupação com a pedagogização. O autor não parte do princípio de que as matérias escolares são rebatimento dos campos científicos, operando com a ideia de que há recontextualizações guiadas por metas pedagógicas.

A defesa do *conhecimento em si* se baseia em um “entendimento fundacional do conhecimento” (BALLARIN, 2008, p. 510), “sustentado por fortes noções de objetividade e verdade” (BALLARIN, 2008, p. 517). Nesse sentido, a discussão de Young (YOUNG; MULLER, 2007) se centra na demarcação de critérios científicos, mas também pedagógicos, para definir o conhecimento relevante para a escola, lançando mão da autoridade dos campos científicos entendidos como campos sociais. Na leitura de Bernstein realizada por Young (2008, p. 16), “fronteiras fortes entre os domínios do conhecimento e entre conhecimento escolar e não escolar têm um papel central no estabelecimento da identidade dos alunos e são condição-chave para o seu progresso”. Ou seja, “as disciplinas são fontes de identidade tanto para os alunos quanto para os docentes” (YOUNG, 2013, p. 113). O currículo que permite a justiça social e a igualdade democrática é, assim, aquele no qual o conhecimento é selecionado por uma qualidade que lhe é intrínseca, “mais confiável, mais próximo da verdade”, ainda que “não fixa ou dada”.

A luta por hegemonizar a defesa do *conhecimento em si*, mesmo enfrentando, atualmente, a descrença em sua significância ou validade, não é das mais difíceis. Ela se apoia na forte hegemonia do pensamento moderno e na crença partilhada de que os campos científicos são fonte de conhecimento verdadeiro. O corte antagônico a tal posição é, nos trabalhos de Young e em diversos outros autores de matriz marxista, o relativismo associado ao pós-estruturalismo, ao construtivismo e ao neoutilitarismo (YOUNG, 2008; YOUNG; MULLER, 2007). Contrapõe-se, assim, no campo educacional, dentre outras, à abordagem do *conhecimento para fazer algo*, que demanda legitimação pelo contexto.

PROMESSA ILUSÓRIA

Como venho argumentando, *conhecimento para fazer algo* e *conhecimento em si* são discursos pedagógicos em disputa na significação da noção de base nacional curricular comum no Brasil, assim como ocorreu e ocorre, dentre outros, no debate australiano. Tomando a experiência da Austrália e olhando para as propostas circulantes entre nós, entretanto, busco, agora, entender como esses discursos, produzidos como antagônicos, têm construído relações de equivalência nas propostas curriculares emanadas dos governos. Campos disciplinares e a ênfase no conhecimento estão lado a lado, nos documentos recentes, com competências genéricas ou capacidades gerais. Talvez apenas um certo purismo epistemológico, que já declarei que não tenho, justificasse o espanto com o qual construo a problematização com que finalizo este texto. Sigo insistindo em formulá-la porque percebo que tal equivalência informa sobre o que se busca excluir da significação de base nacional curricular comum, qual exterior a estabiliza, constituindo-a como o seu outro (fantasmático).

Fixo-me na distinção entre o caráter situado e contextual do *conhecimento para fazer algo* e o caráter universal e generalizável do *conhecimento em si*. Ainda que essa não seja a única diferença entre eles, assumo que ela condensa uma série de outras. Ainda que, como nos ensina Laclau (2011), equivalência não suponha igualdade, meu primeiro movimento será o de desconstruir parte das distinções entre *conhecimento para fazer algo* e *conhecimento em si*, tal como eles vêm sendo representados nos recentes debates acerca das bases nacionais curriculares comuns. Faço isso, contudo, tendo por foco o exterior constitutivo que produz a equivalência que me interessa, qual seja, um conjunto de demandas sociais que não encontra resposta na ação do poder público. Embora a luta política seja situada e contextual, aqui

não me refiro exclusivamente aos índices elevados de desigualdade social do Brasil, que, mesmo com reduções recentes, ainda são brutais. Refiro-me, outrossim, à impossibilidade mesma de resposta à busca por uma menor iniquidade social de um poder público cada dia mais enredado em “comunidades políticas fluidas” (BALL, 2012, p. 5), que articulam agentes públicos, privados, filantrópicos e criam novas formas de governamentalidade. Não atendidos, tais pleitos funcionam como exterior constitutivo que torna justiça social e igualdade democrática poderosos significantes na legitimação das políticas conduzidas por essas mesmas comunidades políticas fluidas em nome do Estado.

É em torno desses significantes que, como vimos, as defesas do *conhecimento para fazer algo* e do *conhecimento em si* se articularam historicamente, por vezes, de maneira oposta. O antagonismo, porém, parece estar sendo borrado em tempos recentes. A intervenção com vista à justiça social e à igualdade democrática tem, na contingência da política, articulado *conhecimento para fazer algo* e *conhecimento em si* tanto nas políticas públicas governamentais, como em textos acadêmicos. A máxima da vez, como ademais o desejo de toda hegemonia, é que podemos produzir uma política totalmente inclusiva, capaz de superar todo e qualquer antagonismo. O caráter situado e contextual do *conhecimento para fazer algo* é universalizado em competências descritas de forma genérica, exigência de uma política que impõe, em algum grau, a mensuração como modo de certificação. No limite, o que Labaree (1998) denominou mobilidade social, tal certificação se torna credencialismo, produzido, em última instância, pela mesma comunidade que define certos conhecimentos como verdade e que controla o que vale como *conhecimento em si*. No que tange a esse conhecimento, universal e generalizável, sua exterioridade em relação ao sujeito o transforma em um bem a ser adquirido, com valor de troca por justiça social e igualdade democrática. Nesse sentido, produz o que Butler e Anastasiou (2013, Loc.205) chamam de “individualismo possessivo”, que está na base da mobilidade social, tal como a define Labaree (1998). A certificação da posse do conhecimento no mercado exige também mensuração, e a pretensão é que seja garantido o conhecimento mais valioso possível na troca pelos bens prometidos. Dessa maneira, defendo que ambos os discursos curriculares prometem a aquisição de bens certificados – sejam conhecimentos, sejam capacidades de fazer – e se articulam na proposta de atendimento da demanda por justiça social e de igualdade democrática.

Obviamente, aqueles que discordamos da inevitabilidade de bases comuns nacionais para os currículos não temos nada contra justiça e democracia. Apenas sabemos que o mercado não pode

prescindir de estratificação, mesmo que esconda essa necessidade. Sabemos, como argumentei em outras ocasiões (MACEDO, 2010, 2013b), que a promessa jamais será cumprida. Ao seguir sendo repetida, no entanto, ela justifica a intervenção que não produz nem os resultados prometidos nem aqueles que podemos almejar de forma responsável. Nós, que não queremos bases comuns nacionais, também acreditamos em justiça e em democracia, mas não como promessa a ser cumprida. Entendemos que elas são da ordem do porvir. Jamais serão alcançadas de uma vez por todas (menos ainda poder-se-á medir se foram atingidas). Não acreditamos que se possa dizer de antemão o que é uma ou outra sem destruí-las. Em suma, prezamos justiça e democracia, mas não queremos tratá-las como ideias reguladoras.

Por que essa recusa? Porque, como ideias reguladoras, como horizonte determinável a que a educação dará acesso, elas vêm restringindo os sentidos de educação àquilo que pode ser por elas “trocado”. Porque elas vêm expulsando da educação toda diferença e toda singularidade que não são, por natureza, antecipáveis e sem as quais educação, justiça e democracia não fazem sentido. Porque educação, justiça e democracia requerem alteridade para serem vividas como tal. Porque elas precisam preservar “sempre em si, e deverão fazê-lo, [...] essa relação escatológica com o porvir de um acontecimento e de uma singularidade, de uma alteridade não antecipável” (DERRIDA, 1994, p. 92).

O lugar que aqueles que somos contra as bases nacionais curriculares comuns queremos ocupar não é, portanto, o da prescrição e o do controle¹³. Intencionamos, ao contrário, reativar a alteridade não antecipável, o que venho chamando de imprevisível (MACEDO, 2014). Em termos de políticas públicas, a opção pelo imprevisível pode parecer idílica, mas não há alternativa para políticas que pretendem educar. É uma aposta que constitui, sem dúvida, um desafio mais difícil do que produzir uma lista (de conteúdos ou de capacidades de fazer) que sirva de base comum nacional. Ela envolve formar bem os professores, e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação, e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva.

REFERÊNCIAS

ALLUM, J. A national curriculum is not necessarily an excellent curriculum. **On Line Opinion**, may 2009. Disponível em: <<http://www.onlineopinion.com.au/view.asp?article=8892>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

- ATWEH, Bill; GOOS, Merrilyn. The Australian mathematics curriculum: A move forward or back to the future? **Australian Journal of Education**, v. 55, n. 3, p. 214-231, dez. 2011.
- ATWEH, Bill; SINGH, Parlo. The Australian curriculum: continuing the national conversation. **Australian Journal of Education**, v. 55, n.3, p. 189-196, dez. 2011.
- AUBUSSON, Peter. An Australian science curriculum: Competition, advances and retreats. **Australian Journal of Education**, v. 55, n. 3, p. 133-148, dez. 2011.
- BALL, Stephen. **Global Education Inc: new policy networks and the neoliberal imaginary**. New York: Routledge, 2012.
- BALLARIN, Maria. Knowledge in Educational Sociology: a Derridian critique of social realism in education. **Policy Futures in Education**, v.6, n. 4, p. 507-518, 2008.
- BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: an essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, jun.1999.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Resolução CNE/SEB 02/1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de abr. 1998.
- _____. Resolução MEC/CNE 04/2010. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de jul, 2010.
- _____. **Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRENNAN, M. National Curriculum: A political-educational tangle. **Australian Journal of Education**, v. 55, n. 3, p. 259-280, dez. 2011.
- BRIANT, Elizabeth; DOHERTY, Catherine A. Teacher educators mediating curricular reform: anticipating the Australian curriculum. **Teaching Education**, v. 23, n. 1, p. 51-69, fev.2012.
- BUTLER, Judith; ANASTASIOU, Athena. **Dispossession: The performative in the political**. Cambridge: Polity, 2013.
- DERRIDA, Jacques. **Espetros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- HARRIS-HART, Catherine. National curriculum and federalism: the Australian experience. **Journal of Educational Administration and History**, v. 42, n. 3, p. 295-313, ago. 2010.
- LABAREE, David F. **How to succeed in school without really learning**. Yale: Yale University Press, 1998.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2011.
- _____. **Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- LYO'TARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MACEDO, Elizabeth. Competência e currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.) **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Curriculum policies in Brazil: The citizenship discourse. In: GRUMET, Madeleine; YATES, Lyn (org.). **Worldly Yearbook of Education** 2011. Nova York: Routledge, 44-57, 2010.
- _____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 716-737, set./dez.2012.

- _____. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 436-450, set./dez. 2013a.
- _____. Equity and difference in centralized policy. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 6, p. 28-38, dez. 2013b.
- _____. Base curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.
- MEC. **Indagações Curriculares**. Brasília: MEC, 2010.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.
- _____. **Por uma política curricular para a educação básica**. Brasília: MEC/ SEB, 2014.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. **Scoles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire**. Bruxelas: Ministère de l'Éducation Nationale, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In: PARAISO, Marlycy (org.) **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 217-234.
- _____. A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 16., 2012, Campinas-SP. **Livro 3...** Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2012. p. 171-184.
- MORIN, Edgard. **Os 7 saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOUFFE, Chantal. **La paradoxa democrática**. Barcelona, Gedisa. 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PIAGET, Jean. **Réussir et comprendre**. Paris: PUF, 1974.
- PINAR, William F. **Curriculum Studies in Brazil**. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- RAMOS, Marise. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- RAVITCH, Diane. **Reign of erros: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools**. New York, Random House, 2013.
- SAHLBERG, Pasi. **Finnish Lessons 2.0**. Nova York: Teachers College Press, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- TAUBMAN, Peter. **Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in Education**. New York: Routledge, 2009.
- YATES, Lyn; COLLINS, Cherry. A ausência de conhecimento nas reformas curriculares australianas. **E-curriculum**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-23, ago. 2012.
- YOUNG, Michael F. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach, **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, 101-118, abr. 2013.
- _____. **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier-Macmillan, 1971.

_____. From constructivism to realism in the sociology of curriculum. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 1-28, fev.2008.

YOUNG, Michael F.; MULLER. Truth and Truthfulness in the Sociology of educational knowledge, **Theory and Research in Education**, v. 5, n. 2, p. 173-201, nov. 2007.

NOTAS

¹No seminário “Expectativas de aprendizagem e o PNE”, entidades da área de educação reunidas concluíram que “a adoção de uma noção como expectativas de aprendizagem reforça as noções de performatividade e de competências adotadas desde o governo Fernando Henrique Cardoso, que estabelecem um princípio de gestão estritamente funcional e pragmático entre o governo e a sociedade civil, cuja regulação é estabelecida por meio da fixação de metas mensuráveis que deverá levar a mecanismos de prestação de contas e o incentivo a comparações e a competições entre as escolas” (http://www.cedes.unicamp.br/Expectativas_de_Aprendizagem.pdf).

²Neologismo utilizado por Arnaldo Antunes do qual me utilizei aqui em referência ao processo de significação como uma fixação de sentido em meio a uma multiplicidade possível, a um estancamento do fluxo incontrolável de sentidos.

³Na teoria curricular, muitos outros significantes foram utilizados com vista ao controle centralizado do currículo (MACEDO, 2012, 2013a).

⁴A autora cita os documentos dos seguintes países como tendo feito parte do corpus analítico: Austrália, Cuba, Chile, Estados Unidos, Finlândia, Portugal, México, Nova Zelândia. No entanto, algumas dessas experiências ganharam destaque nas apresentações. Documento acessado em 25 de julho de 2015, no site do MEC: www.portal.mec.gov.br

⁵Ver resenha do livro neste dossiê.

⁶Site Movimento pela Base Comum Nacional. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.org.br/por-que-criar-uma-base-comum-brasil/>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

⁷Fala do ministro Renato Janine Ribeiro, conforme registro no site do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21404:ministro-defende-base-comum-curricular-como-prioridade&catid=211>. Acesso em: 25 jul. 2015.

⁸Reportagem do site do jornal *The Guardian*. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/world/2014/jan/10/christopher-pyne-curriculum-must-focus-on-anzac-day-and-western-history>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

⁹Reportagem do site do jornal *The Guardian*. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/world/2014/jan/10/christopher-pyne-curriculum-must-focus-on-anzac-day-and-western-history>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

¹⁰Disponível em: <<http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum.html>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

¹¹Os esquemas automatizados, uma espécie de inconsciente prático na linguagem de Piaget, aproximar-se-iam do conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1972).

¹²Neste caso, consultar o documento Indagações Curriculares (MEC, 2009), que analiso em outro lugar (MACEDO, 2012).

¹³Estamos conscientes de que o Plano Nacional de Educação, como já fizera a LDB, preconiza a existência de tais bases. Já as escrevemos duas vezes com o nome de Diretrizes Curriculares Nacionais, o que já nos parece mais do que o necessário.

Recebido: 08/10/2015

Aprovado: 23/11/2015

Contato:

(UERJ) Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino.
Rua São Francisco Xavier, 524, Copacabana
Rio de Janeiro | RJ | Brasil
CEP 22.550-013

