

# CURRÍCULO, POLÍTICA E A PÓS-MODERNIDADE: além da questão do conhecimento na pesquisa em currículo<sup>1</sup>

---

Bill Green<sup>2</sup>  
Charles Sturt University

## Resumo

A questão do conhecimento se tornou o maior assunto dos debates curriculares contemporâneos no mundo. Entretanto, é possível argumentar que tal questão não tem sido sempre tratada com sofisticação e flexibilidade suficientes. O presente artigo, sustentado pela teoria e filosofia pós-estruturalista explora os temas da representação, poder e democracia na pesquisa curricular pós-reconceptualista. Ele busca reafirmar a noção de “currículo-como-texto-político”. Isso é feito referindo-se especificamente à implementação formal, desde 2011, do currículo nacional da Austrália, argumentando em favor de ir além do conhecimento em si e de retomar a significância explanatória e simbólica do pós-moderno. O que mais está em jogo na questão do conhecimento?

**Palavras-chave:** teoria do currículo; conhecimento; representação; teoria pós-estrutural.

## Abstract

The question of knowledge has become a major issue in contemporary curriculum debates, worldwide. However it can be argued that this knowledge question has not always been addressed with sufficient flexibility or sophistication. The present paper draws on poststructuralist theory and philosophy to explore issues of representation, power and democracy in post-reconceptualist curriculum inquiry. In this regard, it seeks to re-affirm the notion of ‘curriculum-as-political-text’. It does so with specific reference to the formal installation since 2011 of a national curriculum in Australia, arguing the need to go beyond knowledge *per se* and for a re-assessment of the Postmodern, as a matter of crucial explanatory and symbolic significance. What else is at issue in the knowledge question?

**Keywords:** curriculum theory, knowledge, representation, post-structuralist theory.

Em outros textos (Green, 2010, 2018) argumentei por uma reconceitualização da relação entre currículo e representação. O problema do currículo é o problema da representação. Este argumento baseia-se na obra de autores da Austrália e também da Suécia, que propõem que essa representação, como um conceito e uma prática, podem ajudar o trabalho de reconceitualização, bem como renovar a teoria da reprodução. Entretanto, eu procuro ir para além dessa discussão, dialogando explicitamente com a teoria e a filosofia pós-estrutural, e mais amplamente com o "pós-modernismo". Isto envolveu, de fato, "pós-modernizar" o problema da representação - que requer repensar a representação de acordo com uma visão filosófico-semiótica da linguagem e também do currículo. Trabalhando com a filosofia política de Ernesto Laclau, eu argumento que a representação necessita ser compreendida tanto como política e semiótica (e não simplesmente uma questão da epistemologia). Eu vejo isso como uma maneira diferente de pensar sobre o "currículo-como-texto-político", e de me referir ao problema de que esta perspectiva tenha se tornado marginalizada, e até certo ponto demonizada. Em vez disso, argumento por um entendimento político ou politizado do currículo e da escolaridade que se baseia em diferentes fontes teóricas, pelo menos em alguns casos. Eu concordo com Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2014, p. 97) em ver tal perspectiva como “uma hiperpolitização do campo do currículo”.<sup>3</sup>

No que se segue, concentro-me em repensar a questão do conhecimento, como um aspecto do debate contemporâneo do currículo. Como eu elaboro em outro texto, isto significa engajar-se com um corpo de obras inegavelmente importantes e influentes que inclui o conhecimento recente de Michael Young e outros, no que tem sido chamado de programa do Realismo Social. O título do livro de 2008 de Young fornece este movimento com seu princípio organizador, bem como seu slogan – 'trazendo o conhecimento de volta'. Tenho reservas em relação a tudo isto, devo dizer. Entre outras questões, estou preocupado com uma atitude característica deste trabalho em relação ao 'pós-modernismo', que às vezes parece caricatural. Deixando à parte,

no momento, a questão de o pós-modernismo ser verdadeiramente *passé* ou não, eu questiono: por que muitos na educação desconsideram ou são críticos do pós-modernismo? Isso parece especialmente o caso de alguns dos que trabalham em Sociologia da Educação no Reino Unido. Eu vejo isto como um sintoma de um modernismo ressurgente, como um marcador do pensamento, tanto no Ocidente quanto no Norte Global. A este respeito, eu reconheço a influência de estudiosos como Sousa Santos (2014) e Mignolo (2009), embora precise ser dito que venho a esse trabalho através de meu interesse de longa data no que poderia ser chamado de 'pós-teoria' (pós-colonialismo, bem como pós-estruturalismo e pós-modernismo, etc). Mesmo que, agora, minha preferência seja por me referir ao 'pós-moderno' ao invés de 'pós-modernismo' – reconhecendo que os tempos realmente mudaram -, ainda vejo esta perspectiva como consideração e recurso importante e produtivo. O Pós-moderno significa muito mais do que o que comumente é atribuído a ele. Além disso, "pós-modernismo não é o que você pensa" (Lemert, 1997) – não é um fenômeno da mente, ou simplesmente uma questão intelectual ou cognitiva: isso implica e envolve muito mais do que muitos pensam que ele é ou faz. Certamente eu o vejo como profundamente

implicado e completamente intrincado com questões e problemas do capitalismo e do imperialismo, e por essa razão, necessariamente de significativo.

Não obstante, é útil, como um movimento preliminar, fazer uma distinção entre "política" e "o político". Elden (2004, p. 89) vê a 'política' como se referindo a "políticas concretas, decisões e ações", diferenciando-se do "quadro de referência dentro do qual ocorre 'política'". Como ele escreve: "O político, como a fundação ontológica da política, é onde a política ocorre" (Elden, 2004, p. 91). Este é o território da teoria política e da filosofia, com efeito, permitindo "uma distinção entre o pensamento sobre a política e a ação política" (Elden, 2004, p. 89) – e fornece um contexto importante que deve ser ligado à noção do Pós-moderno, como está sendo mobilizada aqui, envolvendo uma atitude crítica em relação à modernidade e suas instituições e valores. Meu principal ponto de referência é o trabalho de teóricos como Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e filósofos como Jacques Derrida, que considero serem uma interlocução inestimável para o que pode ser chamado de teoria do currículo pós-reconceptualista.

## [1]

A mudança recente na Austrália para instalar um Currículo Nacional formal (o 'Currículo Australiano'), não foi sem precedentes nem sem problemas, mas apesar de tudo é uma questão de considerável significância. Ele vem em um momento em que, assim como a própria ideia de 'nação' é cada vez mais questionada, a pesquisa de Currículo como um campo de estudos está alegadamente se transformando em sua própria versão do Novo Currículo Internacional, o qual reafirma a importância da nação na pesquisa transnacional do currículo. (por exemplo, Pinar, 2011). O momento histórico em si, portanto, está imbuído de uma ironia marcada e ressonante. É nesta luz que quero considerar vários aspectos da teoria social, política e da filosofia – principalmente as noções de representação e democracia, e também, conhecimento – com referência específica e como recursos, de fato, para a teoria do currículo. Estou propondo isso, justamente, como um compromisso 'pós-reconceptualista' com a problemática do currículo hoje. Quero elaborar este argumento aqui, sugerindo que currículo é melhor compreendido, sobretudo, como inevitavelmente, sempre político – que não há, com efeito, nada fora do 'currículo-como-texto político'. Isso significa que, *entre outras coisas*, questões sobre o conhecimento são sempre, inevitavelmente ligadas com questões de poder.

A eleição de um governo federal do partido trabalhista em 2007 levou a um senso de promessa e possibilidade na Austrália, parecido em diversos aspectos com o que pode ser chamado de estrutura de sensibilidade que caracterizou a instalação da administração Obama na casa branca, no ano seguinte. Duas coisas deste tempo se destacam para mim. Um é o pedido formal de desculpas ao povo indígena da Austrália, proferido na sessão de abertura do novo Parlamento, que falou diretamente com o espírito de Reconciliação e buscou a reparação, ainda que simbolicamente, do característico legado histórico da opressão colonialista na Austrália. O outro é o anúncio audacioso, logo depois, da decisão

histórica do governo australiano de legislar sobre um currículo nacional, a ser 'entregue no prazo de três anos'. Ambas as iniciativas precisam ser entendidas dentro de um projeto mais geral de *(re) construção da nação* – como parte de um interesse renovado no ideal da Nação, dentro (ou talvez apesar) das novas dinâmicas sócio-culturais da globalização, instabilidade e fluxo (Kress, 2008). Esta reavaliação do imaginário (pós-)nacional é algo indiscutivelmente não limitado à Austrália no novo milênio.

O Currículo Australiano já está em operação desde 2011. Cada vez mais, estão emergindo estudos que visam analisá-lo e interpretá-lo e, claro, apoiar a sua realização no nível das escolas e salas de aula (Reid & Price, 2018). Há, contudo, muito para ser feito ainda, no caminho de melhor compreendê-lo como uma manifestação entre muitas reformas curriculares nacionais em todo o mundo. A este respeito, o que aconteceu na Austrália é melhor compreendido em termos das distinções de Westbury (1998) entre, em primeiro lugar, os níveis de escolaridade 'institucional' e "de sala de aula", e em seguida, sobre o nível 'institucional', entre os níveis de realização 'política' e 'programáticos'. Westbury distingue entre o que ele chama de *currículo simbólico*, que ele descreve como "a forma de currículo ideal ou abstrato que é visto como a definição da conexão entre educação de uma cultura e uma sociedade", e *o currículo organizacional* – "a natureza e o caráter das estruturas curriculares e programas que traduzem o currículo abstrato em estruturas que são a base final para uma organização da educação e do trabalho da escola" (Westbury, 1998, p. 66). É neste nível mais abstrato, restrito, público do design e do desenvolvimento do currículo que o Currículo Nacional Australiano foi pensado e institucionalizado, e inscrito tanto na legislação quanto na subsequente política do currículo de segunda ordem. A este nível, o que é importante, como Kennedy (2009) argumenta, são questões de 'visão' e 'cultura', de significado e valor, e, portanto, elas são necessariamente questões de luta política e de contestação ideológica-discursiva. Kennedy sugere que iniciativas de currículo nacional deste tipo e seus debates associados precisam ser compreendidos, portanto, como uma luta para a 'alma' – a 'alma da nação'. "Os debates não são meramente acadêmicos", ele escreve; pelo contrário, "são debates sobre a alma de uma nação. Sobre seus valores. Sobre suas crenças" (Kennedy, 2009, p. 6). Expressa desta forma, a natureza simbólica do currículo torna-se mais clara, em toda sua materialidade significativa. O desenvolvimento do currículo nacional é um lugar essencial para tais considerações, embora isso seja algo facilmente negligenciado, efetivamente negado ou visto como simplesmente 'impraticável'... No entanto, como Pinar et al. (1995, p. 847-848) articula:

currículo é um conceito altamente simbólico. É o que a geração mais velha decide contar à geração mais jovem. [...] Currículo torna-se o local em que as gerações lutam para definir a si mesmos e ao mundo.

Voltarei a este assunto mais tarde, porém preciso tocar em mais um aspecto, a questão do próprio conhecimento. Yates e Collins (2008, p. 14) observam que o trabalho no currículo nacional até aquela data sugeriu "algum retorno a um foco no conhecimento de disciplina como ponto de partida". Em outro lugar eles apontam para uma reduzida ênfase

no conhecimento *por si mesmo*, em entender um "mapa das políticas de currículo e mudança em toda a Austrália no período de 1975 a 2005" (Collins & Yates, 2009, p. 125). Eles descrevem isto como um "amplo afastamento do conteúdo em direção às habilidades" (Collins & Yates, 2009, p. 134) e como "uma forte mudança ao longo do período [...] de uma ênfase em saber das coisas para ser capaz de fazer as coisas", ainda mais observando que foram atingidos por "quão raramente o próprio conhecimento entra no quadro da fala sobre currículo" (Yates & Collins, 2008, p. 8). O significado disto, aqui, encontra-se nas conexões que podem ser feitas com argumentos recentes pelos sociólogos do Realismo Socialista, separadamente e de forma colaborativa, sobre a necessidade de reconhecer o conhecimento como mais sólido e central no debate da política e do currículo. Seu objetivo é restabelecer o que eles consideram como a infeliz rota tomada desde a década de 1970, em estudos educacionais e pesquisas do currículo com críticas sociais. Michael Young é talvez a figura mais conhecida, e com seus colegas ele tem procurado apresentar o programa de pesquisa educativa "realista socialista", informado significativamente por Bernstein e Durkheim, entre outros (Young, 2008). A questão é uma compreensão particular da disciplinaridade e, na verdade, a re-afirmação do conhecimento disciplinar como crucial para o currículo e a escolaridade. Como já observado, os "realistas sociais" são especialmente críticos do chamado 'pós-modernismo'.

## [2]

Qual conhecimento é de mais valia? Esta continua a ser uma questão fundamental para a pesquisa de currículo e trabalho no currículo. O que devem ensinar as escolas? O que vale a pena aprender e saber, na nossa passagem para um futuro radicalmente incerto, arriscado? Em que base, filosoficamente, isso pode ser determinado, e como podemos entrar em formas de deliberação e decisão mais estratégicas e produtivas sobre tais assuntos? Se alimentando de Derrida e articulando pós-estruturalismo e filosofia pós-empirista, Balarin (2008a) desafia a posição do realismo social na sua tentativa de repensar a questão do conhecimento, com referência específica às noções de significação, ética e indecidibilidade. Desconstrução é mobilizada como "uma ética do conhecimento" (BALARIN, 2008a, p. 514). Representação é entendida como "embora intrinsecamente limitada (...), no entanto, necessária e inevitável" (BALARIN, 2008a, p. 515). É visto como intrínseco ao conhecimento, à "seleção, definição e tratamento do conhecimento – como nos currículos educacionais" (BALARIN, 2008a, p. 515). Como ela argumenta, o trabalho de Derrida, "em vez de banir o projeto de desenvolvimento do conhecimento científico", como alguns entenderam,

nos faz mais conscientes dos riscos da linguagem no desenvolvimento do conhecimento e do enraizamento profundamente institucional e histórico de nossas reivindicações de conhecimento (Balarin, 2008a, p. 516).

O ponto principal que retiro de seu argumento é sua visão do trabalho de Derrida como uma filosofia de hesitação, que se liga diretamente com o que foi descrito como uma 'política de decisão'. Entretanto, também deve ser notada a maneira com que ela propõe um relato pós-realista e desconstrutivista do currículo, conhecimento e representação, e problematiza o que vê como a posição contraditória, essencialista e quase autoritária do programa realista socialista, estabelecida como está, em uma recusa ao "pós-modernismo" e "uma compreensão problemática do pós-estruturalismo" (Balarin, 2008b, p. 524). Importante salientar que ela fornece uma boa base, sobretudo, por considerar as "implicações positivas da filosofia de Derrida para a teoria do currículo" (Balarin, 2008b, p. 524). Claramente um tópico central a se considerar sobre isso é o conceito da representação, e eu agora passo a sondar esta questão.<sup>4</sup>

Em um conjunto importante de artigos, Biesta e Osberg juntaram recentemente a teoria da complexidade e a filosofia pós-estruturalista para desenvolver um relato rico da educação, da representação e da emergência (Osberg & Biesta, 2003; Biesta & Osberg, 2007; Osberg & Biesta, 2007; Osberg, Biesta & Cilliers, 2008; Osberg & Biesta, 2008). Eles chamam atenção para as conexões frutíferas a serem feitas entre as noções de complexidade e desconstrução e a explorar como pode efetuar-se um movimento longe de uma "epistemologia representativa". Como observam, esta perspectiva deve ser associada diretamente a "uma visão estática, passiva ou representativa do conhecimento", além disso, é a lógica "dominante ou atual-tradicional" de educação moderna" (Biesta & Osberg, 2007, p. 16). Ou seja: "A emergência da educação moderna é conectada profundamente à lógica binária do representacionalismo epistemológico, e não pode ser compreendida fora desta lógica" (Biesta & Osberg, 2007, p. 21) - isto inclui "a maioria, se não todas as nossas práticas e instituições educacionais ocidentais modernas" (Osberg, Biesta & Cilliers, 2008, p. 215), incluindo a prática do currículo e suas formas associadas de estudo. Isso envolve, paradigmaticamente, uma visão do conhecimento e da educação neo-Cartesiana e modernista. Além de proporcionar um caso claro e coerente para a impossibilidade de representação, no sentido convencional e logocêntrico, argumentando que "não há isomorfismo entre o mundo e nossa descrição do mesmo" (Osberg, Biesta & Cilliers, 2008, p. 217), eles propõem, no entanto, que essa postura não significa descartar a representação por completo. Pelo contrário, deve ser reconceitualizada como uma forma de *prática* e, portanto, como um recurso, uma maneira de fazer as coisas. Nessa visão, "seus modelos são *ferramentas*, não imagens da realidade" (Osberg & Biesta, 2003, p. 91). Representações – modelos, teorias, histórias, currículos, etc. – são "ferramentas úteis, através das quais nós re-negociamos nosso mundo" (Osberg, Biesta & Cilliers, 2008, p. 219). Em meus termos, eles são 'in(ter)venções' (Green, 2010, p. 463; Green, 2018, p. 37). "Nesta perspectiva, o conhecimento não é sobre 'o mundo' como tal, não é sobre a verdade; pelo contrário, é sobre o que nós *fazemos* no mundo, como podemos mudá-lo" (Osberg, Biesta & Cilliers, 2008, p. 221).

Além disso, formulações e argumentos como estes dão suporte a uma teoria de currículo baseada em noções de emergência, criatividade, 'invenção', incalculabilidade. Osberg e Biesta (2008, p. 318) apontam para Ulmer (1985) e sua "pedagogia

gramatológica" a este respeito, a qual eles descrevem como "radicalmente invencionalística ou criativa", embora, em última análise, eles tenham reservas sobre o projeto de Ulmer. O que eles estão buscando é "uma concepção 'verdadeiramente' emergente da construção de significado" (Osberg & Biesta, 2008, p. 317), como base para o que eu descreveria como uma teoria de currículo pós-modernizada. Como eles escrevem em outro texto: "Em um universo que (irreversivelmente) é emergente, o futuro é sempre *radical* invencionalista, isto quer dizer que é, a princípio, *incalculável* da perspectiva do presente [...]" (Osberg & Biesta, 2007, p. 45). Este ponto é congruente com a noção de Kress (2000) de "o currículo do futuro", isto é, "currículo como um projeto para o futuro" (Kress, 2000, p. 134). Deve-se também ter em mente que Kress argumenta expressamente contra uma visão "reproducionista" do currículo e da educação, aqui e em outro texto (Kress, 2008), de maneira pelo menos consistente com meu argumento geral a respeito do "negócio não-terminado" da teoria da reprodução e do problema da representação. Dado que 'instabilidade' e 'multiplicidade' agora são características definitivas do novo cenário social e educacional e "previsibilidade não é possível", Kress escreve que "os currículos fundados sobre a repercussão do conhecimento não podem ser uma solução" para o dilema em que nós nos encontramos. Ou seja:

A reprodução, seja da sociedade e das sua(s) cultura(s) ou a produção de uma imagem jovem dessa sociedade, com seus relevantes e valorizados conhecimentos e valores... já não são uma agenda para a educação, seja em um local específico ou como uma possibilidade para uma forma global da educação (KRESS, 2008, p. 260).

Esta situação empresta-se prontamente a uma visão *semiótica* do curriculum, enfatizando contingência, fluxo, relacionalidade, e a mudança, e organizado pela prioridade e pelo poder da representação.

### [3]

Neste momento quero retornar à noção de currículo como um conceito simbólico. Este é o lugar onde se torna produtivo re-mobilizar o relacionamento entre "reprodução" e "representação", discutido mais inteiramente em outro texto (Green, 2010, 2018). O ponto chave a emergir daqueles relatos foi o valor estratégico do último termo, retrabalhado e reconceitualizado, e pós-modernizado de fato. "Representação... se torna um termo primário de referência, e o faz produtivamente", eu escrevi: "Por isso, entre outras coisas ela tem a prioridade sobre o tese reproductionista, como agora uma história particular sobre a (des)continuidade intergeracional, o poder e a dialética da diferença e da identidade" (Green, 2010, p. 465; Green, 2018, p. 39-40). Isto é consistente com uma compreensão do currículo como "o local em que as gerações se esforçam para definirem a si mesmos e ao mundo" (Pinar eT. Al., 1995, p. 847-848). Dado tal linha de argumento, é importante

agarrar a dupla natureza da própria representação, unindo o semiótico e o político, e nos compelindo a pensar os dois juntos, como interligados e certamente unidos. Colebrook sugere que isto é parte do que faz o conceito tão produtivo: “Talvez a representação em ambos os seus sentidos epistemológico e éticos/político é valiosa precisamente pelas contradições e as tensões que se apresentam para o pensamento” (Colebrook, 2000, p. 60). Isto é, trabalhar com representação como um princípio organizador exige atenção à maneira em que significado, poder, defesa e autoridade estão completamente ligados e se implicam mutuamente.

O que isso significa para a pesquisa do currículo? Mais especificamente, no que diz respeito às iniciativas nacionais do currículo atualmente sendo feitas na Austrália, como tal argumento ajuda a compreender e a apreciar algumas das complexidades envolvidas aqui? Para começar, podemos começar a questionar os conhecimentos que são mobilizados, e também as formações discursivas que informam e que dão forma a eles - as versões da cultura e da história, as "manchetes" que estão sendo produzidas (por exemplo, Parkes, 2008). Dado que parece estar havendo um ressurgimento da disciplinaridade, do "trazer o conhecimento *disciplinar* de volta, a maneira em que o conhecimento é organizado e autorizado se torna assunto de interesse, junto com as formas de abertura/fechamento e até apagamento que isto ocasiona. O que é "dito" deve ser comparado ao que não é dito, mas também de ao que é "indizível".<sup>5</sup> Enquanto isto tem claramente uma dimensão semiótica e epistemológica, as implicações e os efeitos políticos não podem ser negligenciados, ou negados.

Uma consideração especialmente importante neste momento é o relacionamento entre o currículo e a democracia. Qual é o papel currículo no projeto da democracia? Quão útil é se referir, agora, às formas crítico-democráticas do currículo e da educação? Ainda mais, há um valor na chamada para uma nova democracia (pós-modernizada)? Este é certamente um aspecto específico da dimensão política do currículo, como conceito e como prática, embora claramente uma vez mais, não pode facilmente ser desacoplada das questões de significação e do simbólico. Como Carr (1998, p. 324) escreve, “o currículo em toda a sociedade democrática contemporânea reflete sempre a definição da democracia que essa sociedade aceitou como legítima e verdadeira”. Ele interroga: “Sob que circunstâncias um currículo para a democracia seria possível? Que tipo de currículo é constituído por e *seria constitutivo de* uma forma democrática de vida?” (Carr, 1998, p. 230; minha ênfase). Ele continua: “O currículo em uma democracia é... um currículo para a democracia, incorporando um registro de seu passado e uma mensagem para seu futuro” (Carr, 1998, p. 324-325). Embora classicamente modernista no caráter, o relato de Carr é sofisticado, e, do mesmo jeito, útil.

Sobre a questão da colaboração nacional e do conceito de um currículo distintivamente australiano, Reid (2005) forneceu um relato rico e detalhado de como o currículo e a educação foram organizados e conceitualizados na Austrália. Entre outras coisas, ele falou diretamente à noção de “(re)construção da nação em uma era globalizada” (Reid, 2005, p. 34; cf. Green, 2003) e aos desafios do design e desenvolvimento do currículo, em um contexto caracterizado por uma estrutura constitucional complicada e distâncias e territórios



vastos. Isto implica em configurações particulares de governamentalidade, geografia e comunicação, como discuto em outro texto (Green, 2003/2015). Reid também propôs que currículo é "não só uma questão da educação, mas também uma questão democrática" (2005, p. 36) – uma questão, fundamentalmente, da prática e do debate democrático. Ele sugeriu, conseqüentemente, que a democracia precisa ser feita "uma referência que aponte para o currículo oficial", apontando para o que ele descreve sugestivamente como "esta relação emaranhada entre currículo e democracia" e observando que "currículo é tanto construído por como ajuda a construir a forma, a natureza e a extensão da democracia australiana"(Reid, 2005, p. 38). Ele passa então a apresentar o que ele chamou de "uma história do currículo australiano" – um relato histórico do "currículo e da democracia australiana" (Reid, 2005, p. 42). Como ele observou, "as gramáticas profundamente abarcadas do currículo dominante são antidemocráticas e em conseqüência trabalham contra as tentativas de reformar o currículo em termos organizacionais" (Reid, 2005, p. 44).

Isto é uma discussão importante e produtiva. Entretanto, ela é organizada ao redor de uma compreensão específica do currículo e da democracia, e é explicitamente "um argumento para uma visão particular de democracia" (Reid, 2005, p. 39). Isto é, o argumento de Reid envolve "duas versões estabelecidas da democracia". Uma é descrita como "uma concepção realista contemporânea" e como "um modelo agregativo", "o modelo dominante da democracia na Austrália" e ainda "uma versão magra e empobrecida", enquanto a outra é "um conceito clássico [...], construção da democracia como um ideal moral, uma forma de vida social constituído pelos valores principais da liberdade e da igualdade política "positiva" (Reid, 2005, p. 39). Esta última visão é a versão preferida de Reid - "um modelo deliberativo da democracia" (Reid, 2005, p. 40). Minha pergunta aqui é: Quais são as conseqüências e, mais especificamente, os limites de tal visão?

O trabalho de Mouffe e Laclau é um importante ponto de referência a este respeito. Separadamente e juntos, eles fornecem uma perspectiva distintamente 'pós-moderna' para pensar em currículo, representação e democracia, partindo especificamente da filosofia e teoria política. Em particular, seu trabalho é caracterizado por um reconhecimento da "importância de uma abordagem não-essencialista informada por pós-estruturalismo e desconstrução para uma compreensão adequada da democracia" (Mouffe, 2000, p. 11). Para Laclau, a relação entre poder e representação, a desconstrução e a hegemonia é uma preocupação chave (Laclau, 1993, 2001). Construindo sobre a tese da "crise" de representação que é fundamental para o desafio do pós-modernismo, e simplesmente se recusando a abandonar o conceito, Laclau discute que se deve vê-la como *produtiva*, como ativa "na constituição da vontade", do sujeito, um "terreno preliminar" para a política e o exercício do político (Laclau, 1993, p. 291). O poder é constitutivo e inerradicável, uma condição necessária da e para a democracia (Laclau, 2001, p. 13) - a "democracia é somente possível em um terreno hegemônico" (Laclau, 2001, p. 8). Um conceito-chave para ele, como para Mouffe, é a noção de *pluralismo agonista*: o social como um campo de diferenças e antagonismos. Esta transforma-se na base para um imaginário democrático novo, indo além da "democracia liberal" e até mesmo da "democracia social", a qual

variadamente se descreve como "democracia radical", "democracia pós-moderna", e "democracia desconstrutiva".

Mouffe (2000) fornece a mais completa explicação do que está envolvido nesta nova formulação da democracia. Esse é construído na crítica da "democracia deliberativa", que ela descreve como "o modelo atual" e é caracterizado por "sua concepção racionalista da comunicação e de sua busca equivocada por um consenso que seja inteiramente inclusivo" (Mouffe, 2000, p. 71). Extraíndo de Wittgenstein e de Derrida, e também de Gramsci, ela desenvolve uma leitura crítica do projeto da "democracia deliberativa", como articulado com e através de Rawls e Habermas, como figuras exemplares. Ela descreve este projeto como "o novo paradigma para a democracia" e "a tendência mais crescente no campo", e reconhece prontamente seu valor relativo ao "modelo agregativo"... com sua visão empobrecida do processo democrático" (Mouffe, 2000, p. 81/93), que se tornou "dominante na última parte do século vinte" (Mouffe, 2009, p. 81). Ela aponta para as tensões entre o liberalismo e a democracia, como filosofias políticas, e ao compromisso profundo à racionalidade como princípio *normativo* organizacional. O que ela propõe, como uma alternativa, é "um modelo agonista da democracia", baseado na noção do pluralismo agonista e na necessidade do poder - certamente, "uma viés que coloque a questão do poder e do antagonismo em seu centro" (Mouffe, 2000, p. 99).

A posição da qual ela está trabalhando, corroborando com a de Laclau, é uma que traz linguagem, comunicação e discurso para o primeiro plano, mas muito diferente de, digamos, alguém como o Habermas. Como ela escreve: "O que o modelo de "democracia deliberativa" está negando é a dimensão da indecidibilidade e a inerradicabilidade do antagonismo que é constitutivo da política" (Mouffe, 2000, p. 104-105). Este é uma perspectiva bem pós-estruturalistas e 'pós-moderna'. Mas pode também ser descrita como uma posição *prática-teórica* (Green, 2009). Para Mouffe (2000, p. 95), "o que está realmente em jogo na fidelidade às instituições democráticas" sobre a qual tantos - 'radicais' e 'liberais' igualmente - estão cada vez mais preocupados "é a constituição de um conjunto de práticas que tornam possível a criação de cidadãos democráticos". Daí, ao invés de trabalhar a partir de um compromisso com a deliberação, a cidadania democrática precisa ser entendida "de uma perspectiva diferente, uma que coloque a ênfase sobre os tipos de *práticas* e não as formas de *argumentação*" (Mouffe, 2000, p. 96; ênfases da autora).

Isso é o que está em questão, então: compreender currículo e democracia em termos de representação, poder, subjetividade e desejo. Para Laclau (2001), "democracia só pode florescer num espaço [social] hegemonicamente construído". Entender isso envolve compreender o seguinte: em primeiro lugar, "as relações de representação são constitutivas da democracia" e em segundo lugar, "a função do representante não pode ser passiva, transmitindo uma vontade constituída em outro lugar, mas... tem que ter papel ativo em constituir essa vontade"(Laclau, 2001). Neste sentido, "*democracia representativa é a única democracia possível*" (Laclau, 2001, p. 13; ênfases do autor). Além disso, "relações democráticas *são* relações de poder" (Laclau, 2001, p. 11). Isso sugere, de fato, que o

currículo, adequadamente concebido, é sempre-já político, como precisamente uma prática de representação e poder (da Silva, 1999; Green, 2010, 2018).

**[4]**

O que isso significa para a pesquisa de currículo e práxis em condições pós-modernas? Mais especificamente, como pode uma conceptualização ajudar a melhor compreender o que pode estar envolvido em construir e trabalhar dentro de um currículo nacional elaborado oficialmente, como atualmente está sendo feito na Austrália? Existem várias implicações e possibilidades, sugiro.

O primeiro ponto a considerar é o valor do que foi apresentado aqui como uma visão de currículo e democracia radical e 'desconstrutiva'. Essa visão pode ser útil em interrogar as reivindicações do trabalho até a data, em formar um novo currículo nacional para escolas australianas, abrindo o debate sobre quão bem ele prevê a negociação entre 'particularidade' e 'universalidade', em termos de Laclau (2001) e para se engajar com o que Mouffe (2000, p. 4) descreve como "um déficit democrático". Quais são as perspectivas para "uma democracia radical e plural" (Mouffe, 2000) na Austrália e em outros lugares, e como poderíamos trabalhar para tal anseio? Qual é, especificamente, o papel que a educação e escolaridade podem ter em tal projeto? O que ocasionaria re-ler a 'história do currículo' da Austrália nestes termos e através dessas lentes? Pode ser, é claro, que isso seja simplesmente desafiador demais e até mesmo irrealista - utópico. Então novamente, talvez seja hora de começar a fazer perguntas difíceis como estas e ver o currículo, em seus diversos níveis, como um local para engajar-se com conhecimentos difíceis, para o debate crítico e o exercício prático da política radical-democrática. Indiscutivelmente isso é especialmente demandado nesses dias, quando nos encontramos nas primeiras décadas do novo século e seus perigos crescentes.

O segundo ponto que quero fazer, e concluo, volta à questão do conhecimento. Isto foi entendido de modo muito limitado. O debate é cada vez mais auto-referencial, envolvendo não só a uma rede mais ou menos fechada de citações, mas mais radicalmente e importantemente, para o geo-política global do conhecimento (Mignolo, 2009) ao qual eu me referi acima, para o qual o poder é uma condição necessária. A noção Foucaultiana de 'poder-conhecimento' – um emparelhamento inextricável – permanece tão pertinente como sempre, como a ligação entre 'força' e 'significação' em Derrida. Este é 'o outro lado a questão de conhecimento', muitas vezes não dito, ou deixado de fora, além da razão e da representação. Currículo e conhecimento continuam a ser questões de profunda importância política, e o desafio da democracia é mais urgente do que nunca – especialmente quando o foco muda de uma epistemologia normativa ocidental para um novo sentido do Pós-moderno. Mais do que tudo, isto marca o surgimento de um imaginário pós-colonial global, juntamente com uma reavaliação da teoria e da filosofia (pós-)pós-estruturalista. O que isso significa para o projeto transnacional de pesquisa de currículo?

---

Notas

<sup>1</sup> Texto traduzido por Felipe Aguiar, Mestre em Linguística e Bacharel em Letras pela UERJ. Atua na Prefeitura Municipal de Angra dos Reis e Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (Ibmecc). Revisão técnica Carmen Teresa Gabriel (UFRJ) e Elizabeth Macedo (UERJ).

<sup>2</sup> A publicação mais recente do autor é *Engaging Curriculum: Bridging the Curriculum Theory and English Education Divide* (Routledge, 2018).

<sup>3</sup> Quero reconhecer, neste momento, como eu faço em outro texto (Green, 2018), uma afinidade geral que percebo com certas linhas de investigação em estudos brasileiros do currículo, incluindo seu reconhecimento da importância da representação para o pensamento do currículo (por exemplo, Lopes e Macedo, 2011).

<sup>4</sup> Em nota, aqui está a resposta de Young e Muller (2008) ao artigo inicial de Balarin (2008a), à qual ela responde então (Balarin, 2008b) - eles são claramente céticos, para dizer o mínimo, sobre o valor de tal perspectiva.

<sup>5</sup> Sobre isso, é apropriado reconhecer neste contexto o trabalho de Boaventura de Sousa Santos' sobre representação, conhecimento, poder, e o que é descrito como uma "epistemologia de conhecimentos ausentes" (Santos, 2014).

### Referências

- BALARIN, M. Post-Structuralism, Realism and the Question of Knowledge in Educational Sociology: A Derridian Critique of Social Realism in Education. **Policy Futures in Education**, Vol. 6, No. 4, 2008a, p. 507-519.
- BALARIN, M. The Right to Knowledge *and* the Right to Philosophy. **Policy Futures in Education**, Vol. 6, No. 4, 2008b, p. 523-527.
- BIESTA, G. & OSBERG, D.. Beyond Re/Presentation: A Case for Updating the Epistemology of Schooling. **Interchange**, Vol. 38, No. 1, 2007, p. 15-29.
- CARR, W. The Curriculum in and for a Democratic Society. **Curriculum Studies**, Vol. 6, No. 3, 1998, p. 323-340.
- COLEBROOK, C. Questioning Representation. **SubStance**, Vol. 92, 2000, p. 47-67.
- COLLINS, C. & YATES, L. Curriculum Policy in South Australia since the 1970s: The Quest for Commonality. **Australian Journal of Education**, Vol. 53, No. 2, 2009, p. 125-140.
- SOUSA SANTOS, B. **Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide**. London & New York: Routledge, 2014
- SILVA, T. T. The Poetics and Politics of Curriculum as Representation. **Pedagogy, Culture and Society**, Vol. 7, No. 1, 1999, p. 7-33.
- ELDEN, S. Between Marx and Heidegger: Politics, Philosophy and Lefebvre's. **The Production of Space Antipode**, Vol. 36, No. 1, 2004, p. 85-105.
- GREEN, B. (2003/2015) Curriculum Inquiry in Australia: Towards a Local Genealogy of the Curriculum Field. In William F. Pinar (Ed.). **International Handbook of Curriculum Research**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003/2015, p. 123-141.
- GREEN, B. Curriculum, Public Education and the National Imaginary: Re-Schooling Australia? In Alan Reid & Pat Thomson (Eds.). **Towards a Public Curriculum: Rethinking Public Education**. Brisbane: PostPressed & the Australian Curriculum Studies Association, 2003, p. 17-32.

- GREEN, B. Rethinking the Representation Problem in Curriculum Inquiry. **Journal of Curriculum Studies**, Vol. 42, No. 4, 2010, p. 451-69.
- GREEN, B. (2018). **Engaging Curriculum: Bridging the Curriculum Theory and English Education Divide**. New York & London: Routledge, 2018.
- GREEN, B. The Primacy of Practice and the Problem of Representation. In Bill Green (Ed.). **Understanding and Researching Professional Practice**. Rotterdam: Sense, 2009, p. 39-54.
- KENNEDY, K. The Idea of a National Curriculum: What Do Susan Ryan, John Dawkins and Julia Gillard Have in Common? **Curriculum Perspectives**, Vol. 29, No. 1, 2009, p. 1-9.
- KRESS, G. A Curriculum for the Future. **Cambridge Journal of Education**, Vol. 30, No. 1, 2000, p. 133-145.
- KRESS, G. Meaning and Learning in a World of Instability and Multiplicity. **Studies in Philosophy and Education**, Vol. 27, 2008, p. 253-266.
- LACLAU, E. Power and Representation. In Mark Poster (Ed.). **Politics, Theory, and Contemporary Culture**. New York: Columbia University Press, 1993, p. 277-296.
- LACLAU, E. Democracy and the Question of Power. **Constellations**, Vol. 8, No. 1, 2001, p. 3-14.
- LEMERT, C. **Postmodernism Is Not What You Think**. Cambridge: Blackwell, 1997.
- LOPES, A. C. & MACEDO, E. Curriculum and Representation. **Transnational Curriculum Inquiry**, Vol. 8, No. 1, p. 1-2. Acessado em: [<http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>].
- LOPES, A. C & MACEDO, E. The Curriculum Field in Brazil since the 1990s. In William F. Pinar (Ed.), **International Handbook of Curriculum Research**, 2<sup>nd</sup> Edition, New York & London: Routledge, 2014, p. 86-100.
- MIGNOLO, W. D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. **Theory, Culture and Society**, Vol. 26, Nos. 7-8, 2009, p. 159-181.
- MOUFFE, C. Democracy, Power and the Political. In Seyla Benhabib (Ed.). **Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1996.
- MOUFFE, C. **The Democratic Paradox**. London e New York: Verso, 2000.
- OSBERG, DEBORAH & BIESTA, GERT (2003). Complexity, Representation and the Epistemology of Schooling. **Proceedings of the 2003 Complexity Science and Educational Research Conference**, Edmonton, Canada, October 16-18. Acessado em: [[www.complexityandeducation.ca](http://www.complexityandeducation.ca)].
- OSBERG, D. & BIESTA, G. Beyond Presence: Epistemological and Pedagogical Implications of Strong Emergence. **Interchange**, Vol. 38, No. 1, 2007, p. 31-51.
- OSBERG, D & BIESTA, G. The Emergent Curriculum: Navigating a Complex Course between Unguided Learning and Planned Enculturation. **Journal of Curriculum Studies**, Vol. 40, No. 3, 2008, p. 313-328.
- OSBERG, D. ; GERT, B. & CILLIERS, P. From Representation to Emergence: Complexity's Challenge to the Epistemology of Schooling. **Educational Philosophy and Theory**, Vol. 40, No. 1, 2008, p. 213-227.
- PARKES, R. Reading History Curriculum as Postcolonial Text: Towards a Curricular Response to the History Wars in Australia and Beyond. **Curriculum Inquiry**, Vol. 37, No. 4, 2008, p. 383-400.
- PINAR, W.F., R. W. M., S e TAUBMAN, P. M. **Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Discourse**. New York: Peter Lang, 1995.
- PINAR, W. F. (Ed.), **Curriculum Studies in South Africa: Intellectual Histories and Present Circumstances**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- REID, A. **Rethinking National Collaboration: Towards An Australian Curriculum**. Canberra: Department of Education, Science and training, Commonwealth of Australia, 2005.
- REID, A. e PRICE, D. [Eds.] **The Australian Curriculum: Promises, Problems and Possibilities**.

- Canberra: The Australian Curriculum Studies Association (ACSA), 2018.
- ULMER, G. **Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from JACQUES D. to JOSEPH B.** Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1985.
- WESTBURY, I. Didaktik and Curriculum Studies. In Bjorg B. Gudem e Stefan Hopmann (Eds). **Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue.** New York: PETER Lang, 1998, p. 47-78.
- YATES, L. & COLLINS, C. **Australian Curriculum 1975-2005: What's Been Happening to Knowledge?** Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE), Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, 2008.
- YOUNG, M. F. D. **Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education.** London e New York: Routledge, 2008.
- YOUNG, M. & MULLER, J. The Cosmic Community: A Response to Maria Balarin's 'Post-Structuralism, Realism and the Question of Knowledge in Educational Sociology: A Derridian Critique of Social Realism in Education. **Policy Futures in Education**, Vol. 6, No. 4, 2008, p. 59-523.

### ***Correspondência***

**Bill Green:** Professor Emérito de Educação da Charles Sturt University

**E-mail:** bigreen@csu.edu.au

---

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

---