

# Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta<sup>1</sup>

## *Maintaining knowledge on curriculum conversation, but through discourse: A dialogue with Gert Biesta*

Alice Casimiro Lopes<sup>2</sup>

### Resumo

Apresento neste artigo meu diálogo com Gert Biesta sobre as conexões entre conhecimento, poder, currículo e discurso. Defendo que esta forma de pensar não é relativista. A ausência de critérios que finalmente justifiquem de uma vez por todas uma decisão realizada entre diferentes possibilidades de solução para um problema - diferentes opções curriculares, assim como diferentes formas de educar - não é uma razão para que decisões não sejam realizadas. Concordo com Derrida e Laclau que tais decisões são tomadas em um terreno indecidível.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Currículo. Pragmatismo.

### Abstract

I present in this paper my dialogue with Gert Biesta about the connections among knowledge, power, curriculum and discourse. I argue that my way of thinking is not a kind of relativism. The absence of a criterion that once and for all justifies a decision making among different possible solutions to a problem - different curriculum options, as well as different ways to educate - is not a reason for the decisions not to be made. I agree with Derrida and Laclau that such decisions are taken in an undecidable terrain.

**Keywords:** Knowledge. Curriculum. Pragmatism.

Ao ler o texto de Gert Biesta, tive a mesma impressão de quando li outros de seus textos. A consistência e a originalidade dos argumentos, assim

como a coesão e coerência textuais, possibilitam que o leitor acompanhe sua proposição e se sinta, mesmo quando eventualmente discorda, aprendendo algo

---

<sup>1</sup> Comentário sobre a Conferência de Abertura de Gert Biesta, *Pragmatizing the Curriculum: Bringing Knowledge back into the Curricular Conversation, but via Pragmatism*, VII Seminário sobre a produção do conhecimento em Educação: Política Educacional do Século XXI: paradoxos, limites e possibilidades, 7-9 de Outubro de 2013, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. São Francisco Xavier, 524, Sala 12037 F, Maracanã, 20550-013, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: <alicecasimirolopes@gmail.com>.

novo, uma forma diferente de refletir sobre temas que parecem estar sedimentados. Não destaco isso apenas para elogiar a conferência com a qual fomos brindados, mas também para reiterar aos alunos que possam estar aqui presentes hoje o quanto é possível aprender com a leitura cuidadosa dos bons textos.

Gert me fez voltar a refletir sobre Dewey, confirmar algumas de minhas impressões sobre o pensamento pragmatista, refutar outras e, sobretudo, pensar em voltar a lê-lo com interesse por outras questões. Gostaria de analisar a apropriação que o pensamento de Dewey tem e teve no Brasil e no campo do currículo de maneira geral. Poderia questionar como se constrói certo senso comum acadêmico que restringe um grande autor a um conjunto de estereótipos - lembrei-me imediatamente de algumas aulas em nível de graduação. Gert questiona a interpretação do pensamento de Dewey como uma concepção centrada na criança - ao invés de centrada na comunicação. Posso acrescentar a necessidade de questionar a restrição do pensamento de Dewey a uma defesa da democracia liberal, como se com essas palavras nada mais fosse necessário falar sobre sua concepção política.

Ainda que a discussão específica a respeito da apropriação do pensamento de Dewey seja instigante, opto por organizar meu comentário focalizando a discussão sobre o conhecimento. Gert propõe raciocinar com Dewey para ir além de uma oposição dual entre objetivismo e subjetivismo no campo do currículo. Examina também questões sobre o relativismo epistemológico. Meu propósito é, a partir das conclusões apresentadas por Gert, dirigir-me ao mesmo debate, por meio das perspectivas discursivas com as quais trabalho, muitas das quais aproximadas dos trabalhos de Biesta (Biesta, 2006; Peters & Biesta, 2009). Assim, não pretendo dialogar com Dewey, nem com a leitura que Gert faz dele - deixo isso para outros momentos. Mas pretendo dialogar com as conclusões de Biesta sobre o conhecimento e particularmente suas conclusões para o currículo.

Na maior parte das vezes, não chego a desenvolver mais amplamente os argumentos. Em alguns momentos por falta de tempo na apresentação

para tal propósito, em outros porque ainda preciso amadurecer certos aspectos e por enquanto tenho apenas questões para enunciar. Mas como realmente acredito que enunciar uma questão já é uma maneira de começar a respondê-la, penso que podemos manter nosso diálogo, aqui e em outros espaços e tempos.

Também inicio repetindo algo que mencionei no Seminário com (e sobre) Stephen Ball na Unicamp, nesta última sexta-feira, dia 4/10/2013. Estrategicamente não estou trabalhando na perspectiva de que, ao confrontar a análise de Biesta com os aportes teóricos com os quais trabalho, cabe produzir uma síntese ou estabelecer argumentos para concluir qual a proposição mais correta a ser seguida. Trabalho com a perspectiva de que as teorias devem tentar dar conta do que ainda não está simbolizado, devem tentar ultrapassar as formas de pensar sedimentadas. Teorias são operadores, favorecem determinadas interpretações e conclusões, bloqueando outras. Respondem também a contingências das trajetórias de cada um de nós como investigadores. Tento, portanto, refletir sobre as possibilidades abertas por aportes discursivos e compreender a produtividade para as investigações em currículo.

Para concluir essa introdução, quero ressaltar que, tal como Gert, não considero que os aportes discursivos - Derrida, Foucault, Laclau - impliquem uma filiação a um pensamento pós-moderno. Tampouco relativismo é sinônimo de pós-modernismo. As primeiras interpretações de Michael Young sobre o conhecimento foram relativistas (Young, 1978) e nem por isso ele foi classificado como pós-moderno. Como já discuti em outros textos, por referência ao campo do currículo, pós-modernismo e pós-estruturalismo são registros diferentes e respondem a problemáticas distintas (Lopes, 2013). Concordo com Biesta que as perspectivas discursivas estão situadas no pós-estruturalismo e remetem à passagem de uma visão epistemológica para uma visão ético-política de mundo. Tal mudança tem implicações significativas para o currículo, na medida em que boa parte da discussão na história do currículo se desenvolve, e por vezes se restringe, a um debate sobre o conhecimento escolar.

Em minhas investigações, busco dar destaque à interpretação política do currículo, de maneira diferente da de Biesta, mas não incompatível com sua argumentação. Isso porque defendo a politização das relações entre conhecimento e currículo, mas, para tal, tento construir outra maneira de conceber a política de currículo.

Concordo com Biesta que temos, na atualidade, o desenvolvimento de um privilégio da aprendizagem, em detrimento do foco na educação-processo por ele denominado *learnification*. No Brasil, essa centralidade na aprendizagem, correlacionada à centralidade no ensino, pode ser constatada não apenas em propostas curriculares para a Educação Básica e nos processos de avaliação em larga escala (Macedo, 2012, 2013), como também em uma série de ações voltadas para a formação de professores, com currículos centrados nos conteúdos específicos.

Reluto, todavia, em interpretar esse cenário em termos de um desaparecimento parcial da discussão sobre conhecimento no campo do currículo, tal como propõe Biesta, apoiado em Michael Young. Primeiro, porque posições como a do próprio Young têm contribuído para manter o debate sobre o conhecimento no campo do currículo (Young, 2007; Young & Muller, 2007, 2010). Segundo, e mais importante, porque muito do que se discute em relação às políticas de currículo gira em torno de como organizar o conhecimento para fins de ensino.

Talvez o que contribua para sustentar o entendimento de que o debate sobre conhecimento não é realizado seja a mudança de foco na abordagem do conhecimento. Identifico basicamente duas grandes vertentes mais significativas e desde já saliento que não são as únicas. Uma, na qual o conhecimento é inserido no âmbito de um debate sobre a cultura, a política e a diferença, buscando questionar a universalidade epistemológica da ciência e o objetivismo epistemológico de forma mais ampla, inclusive aquele que ainda se faz presente nos enfoques sociológicos críticos. Outra, de cunho objetivista, que focaliza o conhecimento como *algo* a ser ensinado e aprendido, mas que não precisa ser problematizado. É como se soubéssemos o que todos precisam aprender, principalmente em se tratando

de crianças e adolescentes na escola, e só houvesse interesse em entender como regular a seleção e a organização desse conhecimento, de maneira a atingir as finalidades pretendidas: formar as identidades dos alunos e alunas com as disposições, habilidades e comportamentos supostos como desejáveis.

Tais modos discursivos de operar com o conhecimento produzem, de diferentes maneiras, tanto o pensamento quanto as propostas e práticas curriculares e compõem assim políticas de currículo. Nas políticas, os mecanismos de regulação do conhecimento muitas vezes são organizados com base nas competências. Tais competências, como um dispositivo de organização curricular, contribuem para uma aparente invisibilidade do conhecimento, na medida em que valorizam a aplicação contextual de certo saber-fazer. Entretanto, como em muitas políticas curriculares as competências estão associadas à regulação das disciplinas escolares (Lopes, 2008; Ball *et al.*, 2012), as questões epistemológicas são retomadas por meio do dispositivo disciplinar. As disciplinas permanecem assim organizando o debate sobre os saberes curriculares e nos desafiam a compreender a própria disciplinaridade em outras perspectivas (Lopes, 2011).

No meu ponto de vista, o desaparecimento do conhecimento, ao qual Biesta se refere e que sustenta a primazia dos processos de ensino e de aprendizagem no currículo, pode ser traduzido como um privilégio das concepções objetivistas em relação ao conhecimento. O objetivismo é usualmente situado nas perspectivas instrumentais de currículo, referenciadas em sentidos tylerianos e, na lógica do planejamento curricular, como base para um determinado projeto de sociedade. Remete assim a uma perspectiva conservadora do ponto de vista político-social. Talvez por isso, na medida em que as perspectivas sociológicas assumem a crítica ao planejamento curricular e à sua concepção neutra do conhecimento, o objetivismo epistemológico parecia ter sido superado no campo curricular.

Defendo, contudo, que, mesmo nas tendências sociológicas da perspectiva crítica de currículo, dentre elas aquelas desenvolvidas por Michael Young e Michael Apple, esse objetivismo deixa suas marcas.

Nos entrelaçamentos entre propostas, práticas e pensamento curricular, as políticas de currículo também sucumbem a esses sentidos.

Como já desenvolvi em outro trabalho (Lopes, 2012), ao entender o currículo como uma seleção contestada de conteúdos de uma cultura mais ampla, também inserida numa lógica de conflitos pelo poder de legitimação de bens simbólicos, a perspectiva sociológica pressupõe ser possível definir o sujeito (coletivo) da seleção de saberes na escola. Mais que isso, pressupõe estabilizar essa seleção pela qual o sujeito - classe dominante, grupos sociais de maior poder - é responsável. Ambos - sujeito que seleciona e objeto selecionado - são encarnados em certos interesses e têm suas identidades fixadas, no caso, em função de uma essência associada aos parâmetros de classe social. Desse modo, ressoam sentidos objetivistas e essencialistas na concepção de cultura como um repertório contestado de bens simbólicos, do qual são selecionados os conhecimentos escolares.

Esse objetivismo, a meu ver, é ainda mais ressaltado na atual posição de Young em defesa de um conhecimento poderoso - um conhecimento especializado e descontextualizado, que confere poder aos que o detêm (Young, 2007). Tal defesa é sustentada em uma concepção de verdade, objetividade e realismo social, contra as perspectivas sociológicas de construção social do conhecimento (Young & Muller, 2007). Não vem ao caso neste momento desenvolver as ideias de Young nem minhas críticas a elas, a começar pelo fato de não considerarem as próprias críticas ao objetivismo no âmbito das ciências naturais, que às vezes Young toma como exemplo em suas discussões. Basta destacar que concordo com Balarin (2008) quando afirma que a análise de Young introduz uma concepção fundacional de conhecimento, incapaz de abrir espaço para o particular, a alteridade, a diferença e para a própria discussão do poder.

Assim, se por um lado pode ser considerado, como o faz Biesta, que os enfoques sociológicos da perspectiva crítica relativizam o conhecimento conectando-o ao poder (discuto como entendo o relativismo mais adiante), por outro lado, ao considerarem o conhecimento como um dado a ser

selecionado de uma cultura mais ampla para ser incluído no currículo (Lopes, 2011; Macedo, 2012), esses enfoques, em última instância, objetivam e, de certo modo, reificam o conhecimento. Deixo para outros momentos a discussão de como esse objetivismo favorece a atual articulação entre discursos críticos e discursos associados ao ensino e à aprendizagem (Matheus & Lopes, 2013).

Em outros termos, interessa-me introduzir no debate com Biesta a ideia de que a politização do conhecimento iniciada com essa teorização não dificulta o debate sobre o conhecimento. Ao contrário, essa é uma contribuição significativa da perspectiva crítica para tal debate: conectar conhecimento e poder. O que me parece ser um dos pontos que dificulta o debate sobre conhecimento e currículo nesse âmbito é a forma como é compreendida - e defendida - a objetividade do conhecimento.

Tal objetivismo me parece ser mantido pela própria necessidade de sustentar um enfoque teleológico em relação ao social - a utopia de uma sociedade sem poder, reconciliada consigo mesma. Mantendo-se a concepção de que existe um projeto para formar essa sociedade, mantém-se a perspectiva de formar o sujeito e identificá-lo com o conhecimento que supostamente garantirá essa mesma sociedade.

A análise de Biesta, no meu modo de ver, traz uma contribuição muito importante para questionar as concepções objetivistas do conhecimento, na medida em que se afasta de Young e questiona a separação entre objetivismo e subjetivismo, por meio do pragmatismo de Dewey. São conclusões significativas para o debate sobre o conhecimento: o entendimento da ação como uma relação entre experiência e conhecimento; a visão do conhecimento como concernente a condições (eu diria, a contextos) e consequências (eu diria, à responsabilidade e à decisão); os vínculos estabelecidos entre conhecimento e intervenção, sendo que esta modifica o que é conhecido; a noção de objetos de conhecimento como construções que também se conectam com o sujeito que os constrói. Penso que tais conclusões contribuem para o questionamento de concepções empiristas e universalistas sobre o

conhecimento, muito presentes no campo do currículo.

Mas talvez a mais importante conclusão de Biesta seja aquela que remete o conhecimento à abertura de possibilidades, e não ao fechamento das certezas pré-estabelecidas. Ou, em outros termos: o deslocamento do debate sobre o que é verdadeiro para a discussão, sobre qual é o problema a enfrentar. Tal posição se aproxima das perspectivas pós-fundacionais que consideram, como diz Mouffe (1998, p.14), ser inviável uma razão "que possa garantir um modo de argumentação que transcenda às condições particulares de enunciação". Enunciamos problemas e temos que tomar decisões em relação a eles. Temos que tomar decisões entre posições que remetem a uma pluralidade de razões, não havendo um fundamento para decidir entre uma ou outra. Mas ainda assim decidimos.

A tentativa de Biesta, por meio da abordagem pragmática, visa a questionar o relativismo pirandelliano do *Assim é se lhe parece*, ou, como prefere Biesta, *I say tomato, you say tomato*. Este relativismo, para Biesta, como mencionei, estaria vinculado à conexão entre conhecimento e poder e à construção social do conhecimento, inicialmente desenvolvida pela perspectiva sociológica de currículo, tal como enunciada por Young. De certa forma, entendi o texto de Biesta como sendo uma opção pragmática ao fundacionalismo de Young.

Nesse ponto, sigo uma direção diferente da proposta por Biesta. Em primeiro lugar, porque concordo com a posição de Laclau e Mouffe (1987) de que o relativismo pirandelliano é uma invenção dos fundacionalistas, como Young: ninguém defende tal posição de que a crença sobre qualquer assunto é tão boa quanto qualquer outra. Para Mouffe e Laclau, a diferença reside entre os que afirmam existir um ser dos objetos (nível ôntico) nos quais se apoiar por experiência direta, e os que afirmam que não existe um ser (uma essência) dos objetos, mas apenas uma existência contextual (dimensão ontológica) a ser compreendida de forma mediada. A questão central é discutir como se dá essa mediação. No caso dos que se apoiam em registros pós-estruturais, tal mediação é sempre discursiva - no que estou

particularmente de acordo e, até onde sei, Biesta também. É pela linguagem que significamos o mundo, mas isso não faz com que o discurso se restrinja à linguagem: discurso é prática, ação significada pela linguagem.

Em segundo lugar, penso de maneira diferente a abordagem do relativismo, porque, a meu ver, a ausência de um critério que fundamente de uma vez por todas a tomada de decisão entre diferentes possibilidades de solução de um problema - diferentes opções curriculares, diferentes formas de educar -, não faz com que as decisões não sejam tomadas. Mas tendo a concordar com Derrida e Laclau que tais decisões são tomadas em um terreno indecidível.

Assim, tendo a gostar da solução de Laclau (2011) de subverter tanto o subjetivismo transcendental quanto o objetivismo essencialista, por meio da análise das relações entre particular e universal. Ao invés de oscilarmos entre as múltiplas verdades que se fundamentam na particularidade das diferenças e a verdade única que se apoia em um fundamento universal (que tanto pode ser o do conhecimento científico, como o privilégio ontológico de uma classe social ou qualquer outro fundamento), é possível operar com o universal como um particular que em algum momento se universaliza. A decisão sobre qual particular ocupa provisória e contingencialmente o espaço vazio do universal é uma questão de poder e de discurso.

Trago essas reflexões, ainda que elas merecessem um desenvolvimento muito maior do que é possível realizar aqui, porque as questões que elas implicam me fazem duvidar um pouco das possibilidades de decisão pragmática e da transação (*transaction*). Por um lado, as conclusões de Biesta me parecem muito potentes, na medida em que apontam soluções não-fundacionais, uma vez que as consequências, os contextos e, portanto, a ação são o espaço para decidir entre as múltiplas possibilidades geradas pelo conhecimento. Por outro lado, considerar uma teorização do conflito pode ampliar possibilidades na abordagem da decisão pragmática.

Toda ação para validar implica conflito: como pensar os conflitos entre as possíveis soluções para os problemas contextuais? Se a realidade é modificada

pela ação (ou discursivamente construída, como prefiro afirmar), como solucionar, na ação, a escolha entre possibilidades distintas? Como decidir entre o criacionismo e o darwinismo? Concordo que a solução seja dada considerando quais problemas estão em questão e que esses problemas são contextualmente localizados, não implicando uma solução que possa ser transposta para nenhuma outra situação análoga.

Mas, por sua vez, entendo que tal posição não nos faz escapar do poder e da política. Ao contrário: quanto mais colocarmos a questão em termos de problema e não de verdade, mais estaremos no âmbito de uma ausência de fundamentos, mais teremos uma pluralidade de possibilidades de ação em conflito. Não haverá a suspensão dos conflitos e antagonismos, porque uma dada opção foi contextualmente (e aqui talvez eu devesse dizer contingencialmente) escolhida. A questão que permanece é como lidar com os conflitos e os antagonismos. Pelo menos por enquanto, tendo a considerar que a única solução possível para esse enfrentamento é política.

Na ausência de fundamentos, no máximo podemos operar com quase-fundamentos contingentes e provisórios, com a ampliação dos espaços de luta democrática pela significação, com a responsabilização pelas decisões que tomamos, garantidas por atos de poder. Talvez uma saída seja sempre expressar que, se não há uma razão absoluta que fundamente nossas escolhas, só nos resta ampliar a ação política para que as múltiplas racionalidades disputem a possibilidade de significar o mundo.

O currículo é, para mim, um espaço em que essa disputa se mantém. A política de currículo, como política de significação do próprio currículo, expressa uma oportunidade de ampliar as possibilidades de significação do mundo. Textos como os de Biesta, abalando certezas sedimentadas, também abrem possibilidades políticas e só tenho a agradecer sua contribuição nesse debate.

## Referências

- Ball, S.; Maguire, M.; Braun, A. *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge. E-book, 2012.
- 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*, v.6, n.4, p.507-527, 2008.
- Biesta, G. *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers, 2006.
- Laclau, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- Laclau, E.; Mouffe, C. Post-marxism without apologies. *New Left Review*, n.66, p.79-106, 1987.
- Lopes, A.C. Libraries and identities. In: Pinar, W.F. (Org.). *Curriculum studies in Brazil: Intellectual histories, present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, 2011, p.115-133.
- Lopes, A.C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- Lopes, A.C. *A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?* In: Taborda M. et al. (Org.). *A qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.15-22.
- Lopes, A.C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.39, p.7-23, 2013.
- Macedo, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p.716-737, 2012.
- Macedo, E. Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies*, v.45, n.1, p.28-38, 2013.
- Matheus, D.; Lopes, A.C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, v.39, n.2, p.337-357, 2013.
- Mouffe, C. Deconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. In: Mouffe, C. (Org.). *Desconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires: Paidós, 1998, p.13-43.
- Peters, M.; Biesta, G. *Derrida: Deconstruction and the politics of pedagogy*. New York: Peter Lang, 2009.
- Young, M. Taking sides against the probable: Problems of relativity and commitment in teaching and the sociology of knowledge. In: Jenks, C. (Ed.). *Rationality, education and social organization of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978, p.86-95.
- Young, M. What are schools for? *Educação & Sociedade*, v.28, n.101, p.1287-1302, 2007.
- Young, M.; Muller, J. Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education*, v.5, n.2, p.173-201, 2007.
- Young, M.; Muller, J. Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, v.45, n.1, p.11-27, 2010.

Recebido em 20/3/2014 e aprovado em 20/5/2014.