

CURRÍCULO, TRADUÇÃO E CONTROLE

Érika Virgílio Rodrigues da **Cunha** – PPGEdU/UFMT

Hugo Heleno Camilo **Costa** – UERJ – FAPERJ

Resumo

O texto é informado pela noção de tradução de Jacques Derrida e objetiva apresentar uma discussão sobre como tal perspectiva abala o pensamento logocêntrico em defesa de uma Base Nacional Curricular Comum, como um pensamento sobre currículo que quer controlar a educação. Focaliza dois artigos de Michael Young, destacando as incisivas menções ao autor inglês por nomes, no Brasil, que defendem a Base Nacional Curricular Comum para, a partir deles, explicitar como a concepção de Young, mais do que definir o currículo, configura um fundamento para se pensar uma base, o embasamento à base. A discussão assinala que ainda que um campo estrutural projete uma relação de permanência com o que se quer significar como conhecimento poderoso, ou simplesmente conhecimento (um *logos*), que se envide esforços na direção de tornar clara uma ação racional sobre a educação, não é possível uma estabilidade dos sentidos. Pontua, ao final, que apesar das tentativas incessantes, nunca se é capaz de estabilizar ou conter o texto, pois no movimento-tentativa adultera-se aquilo a que se julga referir.

Palavras-chave: Currículo. Tradução. Controle. Base Nacional Curricular Comum.

CURRÍCULO, TRADUÇÃO E CONTROLE

Introdução

Há algum tempo vimos operando em nossos estudos com o pensamento desconstrucionista derridiano, sobretudo associado à Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, como *corpus* teórico-estratégico para pensar a política. Neste gesto, no trato com a política de currículo temos sustentado não haver estruturas dadas e enfatizado que o tema central da desconstrução é a produção político-discursiva da sociedade (LACLAU, 2011).

Nosso entendimento é de que há estruturas discursivas provisórias, constituídas na relação contingente entre elementos diferenciais que, ao disputarem a significação de educação e de currículo, na configuração mesma de uma crise instada entre o desejo de uma educação plena e sua não efetivação, colocam em circulação leituras supostas como aptas a *realizar* a educação. Julgamos que tais leituras coordenam a ilusão de alguma estabilidade do sentido ao conjecturarem a educação – que entendemos ser impossível – como algo dominável, racionalizável. Apostamos na ideia de que essas leituras compõem um jogo deflagrado pelo *trace*¹ (DERRIDA, 1991b). O jogo, uma forma mesma de conceber a linguagem em Derrida (DERRIDA, 2011), questiona e abala a metafísica da presença, os empreendimentos logocêntricos instados na relação com o significado. O jogo afirma haver um resto que assombra toda tentativa de significar, um excesso da linguagem como infinita relação a algo e simultânea impossibilidade de acesso à origem, o Real a produzir *trace* no sentido (OTTONI, 1997).

Com Ernesto Laclau, pontualmente, o trabalho teórico-estratégico vem consistindo em reativar sedimentações sociais sobre as quais tem sido reinscritas respostas à sintomatização de uma educação em crise. Macedo (2014) explicita que, para além da compreensão da crise como algo imaginado pelas reformas, na medida daquilo que torna possível a elas se justificarem, um fantasma interpela o imaginário neoliberal atual: “o imponderável”. O imponderável é, para a autora, um exterior constitutivo, “aquilo que efetivamente põe as regras de inteligibilidade contra a parede” (p. 1550), ao mesmo tempo, aquilo que insistentemente incita ao cérebro, a razão, a racionalidade à reinscrição/prescrição do controle. Não obstante, temos considerado que algo da ordem do imponderável, tal como argumentado por Macedo (2014), situa-se na falha irrecuperável que é constitutiva da linguagem, circunscrevendo a reforma e a política, assim como a todo o querer-dizer sobre o mundo, como suposto dizer suturante de uma unidade (do sentido) perdida. Deste modo, a relação com o mundo como relação ao imponderável (sequer sabido/imaginado), na qual a aposta geral é a da ordenação do

¹ Para Derrida o rastro/*trace* não é uma presença, mas o simulacro de uma presença que se desloca, se transfere, se reenvia. Ele não tem propriamente lugar, o apagamento pertence a sua estrutura. Não o apagamento que sempre deve poder surpreendê-la, sem o qual ela não seria rastro, mas indestrutível e monumental substância. Derrida fala do apagamento que desde o início o constitui como rastro, que o instala na mudança de lugar e o faz desaparecer na sua aparição, sair de si na sua posição.

sentido, tende a ser uma relação interminável de busca de uma unidade perdida que se realiza via tradução.

Nesta mesma direção, com Jacques Derrida o trabalho teórico-estratégico tem implicado revolver elementos da desconstrução que perpassam a discussão de Laclau, mas que não são tratados especificamente pelo teórico argentino. É destacado, por exemplo, nosso interesse pela tradução como relação à política, condição de se estar na política ou condição mesma da política. Ainda que Jacques Derrida e Ernesto Laclau se reportem a interesses distintos, ressaltamos a potência da desconstrução derridiana para pensar o terreno em que, insistentemente, justifica-se a política pela ideia de educação como salvação frente ao imponderável.

A tradução a nós se apresenta como experiência impossível: traduzir o intraduzível (DERRIDA, 2006). Para Derrida, ainda que se trate da língua materna, a tradução nos lança a um corpo a corpo com a língua, pois o idiomático, como o que é mais próprio à língua, não se deixa apreender pela língua. Em *Mal de arquivo* (1995), Derrida assinala que na relação com o mundo, com o texto geral, não restrito à página de um livro, impõe-se, irredutível e necessariamente, a afirmação de certa idiomaticidade, de certa unicidade e de certa unidade *diferante* [*différente*] ou impura, ante as quais não fazemos outra coisa senão a política. Deste prisma, a impossibilidade de apropriação da língua é ela mesma a consideração de se estar na vida como uma experiência radical, que credencia a desconstrução não como o que é intraduzível, mas como ligada à questão do intraduzível. Há, para Derrida, desconstruções ou a desconstrução como “mais uma língua” (OTTONI, 2003, p. 163), o plural que inscreve como inevitável e amplificada a responsabilidade da tradução do que é intraduzível.

Ao operarmos com a tradução, temos em tela a política como constitutiva *do* ou desdobrada *no* campo curricular, sob o que nele, ainda, configura o pensamento logocêntrico sobre educação. Neste aspecto, temos pensado a política de currículo como “a busca de intimações que, na perspectiva de Wittgenstein, podem ser compreendidas como a busca de novos usos para os termos-chave de uma determinada tradição” (MOUFFE, 2006, p. 32). Grosso modo, entendemos que enfoques estruturais no campo buscam cercar formas de ler o mundo via currículo, configurando parte da teoria curricular – e, hegemonicamente, a política – como o trabalho de produção de um *logos*, de uma função de centro (DERRIDA, 2011) sobre a qual se julga poder instituir a verdade do que significa educar e do que significa ser educado.

Outro modo de dizer isso é afirmar parte do campo como afetada por um enfoque estrutural mais amplo, que sempre quer controlar (a relação com imponderável em si). É aqui, pontualmente, que demarcamos nossa discussão neste texto. Frente ao que se apresenta como a produção de uma (política, a) Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no Brasil, com incisivas indicações à concepção curricular mais recente do sociólogo Michael Young, consideramos forjar-se um pensamento de controle do currículo, ou, mais do que isso, defendemos que o controle funda a ideia mesma de uma base. O artigo da educadora Guiomar Namó de Mello (2014), *Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas*², se apoia em Young (2007), neste sentido, para argumentar que há, no Brasil, uma anomia curricular a ser superada pela construção de uma BNCC. Menções ao sociólogo inglês também têm sido postadas, como um “Material de Referência”³ à construção da base para se enfatizar, por exemplo, que Young “que já acreditou que currículo é arbitrariedade, mudou de opinião e agora defende dois padrões: nacional e escolar”⁴.

Neste texto, focalizamos dois artigos recentes do autor inglês: *Para que servem as escolas* (YOUNG, 2007) e *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar* (YOUNG, 2011). A partir deles buscamos explicitar como uma perspectiva de tradução, tal como a temos assumido, abala a estrutura de um *logos* curricular que sempre quer controlar. Apresentamos duas seções para tanto: inicialmente, buscamos pontuar nossa compreensão de tradução e o modo como temos pensado currículo; num segundo momento, nos voltamos a explicitar elementos da concepção de currículo de Michael Young que servem à base como tentativa de definir o currículo, de estabilizar leituras e de cercear a perspectiva do diferir. Neste movimento, realçamos que a perspectiva da tradução abala a expectativa de estrutura, de um *logos* curricular, que sempre quer controlar.

² Acessado em 10 de novembro de 2014 em: <http://basenacionalcomum.org.br/materiais-de-referencia/>. A denominação da página eletrônica (Base Nacional Comum da Educação) difere do disposto no Plano Nacional de Educação, que denomina Base Nacional Curricular Comum, promulgado em 2014.

³ Idem.

⁴ Acessado em 15 de novembro de 2014: Fonte: <http://porvir.org/porpensar/quando-pratica-muda-crencas-sobre-liberdade-curricular/20141003>. Também disponível em : <http://basenacionalcomum.org.br/materiais-de-referencia/>

Currículo e tradução

É a partir do mito de Babel que Derrida (2006) realça a *tradução* como algo que se coloca diante da necessidade da figuração do próprio mito, dos tropos, para suprir aquilo que a multiplicidade (das línguas) nos interdiz. Para o filósofo franco-argelino, a “torre de Babel” realça “a multiplicidade irreduzível das línguas, exhibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação” (DERRIDA, 2006, p. 11-12). O nome próprio Babel (intraduzível como um nome próprio) configura, neste sentido, “o mito da origem do mito, a metáfora da metáfora, a narrativa da narrativa, a tradução da tradução” (DERRIDA, 2006, p. 11), na medida em que o jogo entre nome próprio e multiplicidade, como interdição e abertura, vai limitar não apenas uma tradução verdadeira, a transparência e adequação da expressão, assevera Derrida, mas uma ordem estrutural ou uma coerência do *constructum*, revelando algo que é o limite interno à formalização.

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

A impossibilidade de acessar a origem restringe todo o fazer, toda decisão, a tentativa de significar. O currículo, e tudo o mais que possa ser dito, tragicamente se interdiz como promessa de uma linguagem mais original, restando-lhe ser sempre a inadequação não menos “violenta e forçada e estrangeira” (DERRIDA, 2006, p. 56), que torna inútil qualquer suposição de transporte do sentido, de segurança da verdade. Para Derrida, há uma leitura e uma escrita inaugurais na tradução, uma leitura-escrita que produz(-)em o texto como uma originalidade. Assim, a tradução tal como pensada pelo filósofo possibilita uma compreensão de se estar na linguagem que, longe de

simplesmente permitir problematizar a perspectiva representacional na qual se acredita replicar ou repetir o currículo como um mesmo, afirma a tradução da tradução como arrombamento da possibilidade do sentido. Isso leva Derrida a ponderar que os sentidos são contextuais, sendo o contexto, no entanto, não pensado como delineável ou delimitável. Afirmar a tradução como única possibilidade de lidar com a multiplicidade das línguas, é afirmar o contexto como uma estrutura de suposição autorizada pela supremacia do significante sobre o significado, pela citacionalidade permitida à iteração do significante que, por sua vez, impede, neste golpe, o transporte do sentido (DERRIDA, 1991b).

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

É nesta medida que a tradução se impõe como univocidade impossível, de uma estrutura fechada de significação ou de uma língua universal (DERRIDA, 2006) que possa conferir transparência ao mundo. Deste prisma, julgamos não apenas inócua, mas perversa, uma definição do currículo como mais apta a realizar a educação, a resolvê-la, tal como as que disputam hegemonia no campo curricular, tal como as que disputam sentidos na defesa de uma BNCC⁵. Qualquer definição de currículo tende a ser um recorte produtor de uma hierarquia e de exclusões, uma resposta ao imponderável, uma função de centro que acredita controlar a tradução, a disseminação, apagando diferimentos em nome de um sentido que (reiteramos) nunca está presente. Isso tem nos levado a defender o currículo como um texto produzido/negociado na relação educativa, nos conflitos tramados nela, e nunca antes ou fora dela, um texto cujo centro se curva à

⁵ Macedo (2014, p. 1546) explicita que “entre os sentidos de BCNN que circulam no debate, há quatro mais frequentes: conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação”.

suplementação, ao que é estranho, estrangeiro, ao idioma do outro, ao acontecimento como a verdade da linguagem (DERRIDA, 1991b).

Currículo em Michael Young: um pensamento de controle como fundamento à Base

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

(Michael Young, 2011, p. 414)

Alardeada por boa parte do campo educacional em articulação com grandes empresários – numa nova forma de sociabilidade nas políticas atuais, como explica Macedo (2014) – a defesa de uma BNCC é algo que, argumentamos, se pode sustentar quando o sentido é tomado como pressuposto. Essa defesa tem sido coordenada por uma relação transparente com o conhecimento, uma relação não mediada pela linguagem que, desde uma lógica objetivista, realista, reduz o conhecimento a algo a ser distribuído/adquirido e afirma a certeza de uma identidade a ele consequente.

Sob o escopo da objetividade, a afirmação de que o currículo é *tudo* o que um aluno é capaz de aprender ao longo de sua escolarização, como entende Mello (2014), por exemplo, longe de constituir um caminho para ampliar os sentidos de democracia na educação, a nosso ver cria condições para se acreditar em uma “bala de prata”. A política-promessa a reforçar ciclicamente a concepção objetiva de conhecimento como aquilo o que pode ser oferecido igualmente aos alunos, o que pode ser evidenciado por resultados avaliáveis. Mello se baseia em Michael Young para defender uma base curricular nacional, mas há deslizamentos entre seu pensamento e o do autor inglês, o que merece ser explorado numa discussão futura. Tais deslizamentos não são considerados por Mello (2014), por exemplo, quando apresenta Michael Young para defender o currículo por competências, como também não são percebidos ou problematizados por outros nomes nessa articulação política em defesa da BNCC, ao

tomarem como principal referência o sociólogo inglês. Mas, o que nos interessa de tais deslizamentos é destacar que não impedem que (o nome) Michael Young credencie a ideia mesma de base na discussão, tal como vem se apresentando no Brasil.

Nossa compreensão é de que essas diferenças, como sentidos em disputa por nomear a base – como explicitamos com Macedo (2014) –, são tornadas equivalentes ante a uma leitura de que na educação impera uma falta de definição ou de clareza em relação ao currículo e, conseqüentemente, de definição de uma identidade de aluno e de sociedade.

Para Young (2011), por exemplo – sem analisar a discussão no Brasil, mas se referindo ao que considera ser um deslocamento de foco da verdadeira (porque histórica) função da escola –, alguns pressupostos apresentados para os currículos na reformas atuais não produzirão os efeitos esperados, não levarão a uma igualdade social, como tem sido comumente afirmado. A concretização de uma educação plena terá chances, acredita, se reformadores, pesquisadores educacionais e sociólogos aceitarem que a verdadeira função da escola – a resposta à questão “para que serve a escola?” (YOUNG, 2007; 2011) – é a da transmissão cultural. Assim, apesar de termos diferentes demandas em disputa pela significação da base no Brasil, tais diferenças tem convivido com o pensamento de Young sobre currículo, a nosso ver porque há uma redução facilitadora do que seja currículo para o autor, uma episteme fundante à própria ideia de base, à estrutura que pode edificar o currículo e conferir estabilidade à educação. Nessa direção, muitas das justificativas apresentadas à construção da BNCC por diferentes instituições e/ou representações do setor público, como a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), ou do setor privado, como a Fundação Lemann⁶, convergem em afirmar que uma base curricular nacional poderia conferir qualidade à educação.

A tese central do autor inglês é de que o fundamento do currículo é o conhecimento. Para ele, a escola é “primordialmente, um agente de transmissão cultural” (YOUNG, 2007, p. 1293), serve para transmitir o conhecimento. Não qualquer conhecimento, mas um “conhecimento poderoso” (p. 1294). Para construir sua lógica curricular tendo em vista auxiliar reformadores, pesquisadores educacionais e sociólogos, Young se centra em apresentar uma estrutura de inteligibilidade para o

⁶ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, que tem promovido ações no sentido de viabilizar discussões em torno da necessidade de uma BNCC. Para maiores informações, acessar: <http://www.fundacaolemann.org.br>

currículo, a partir (do que poderíamos chamar) de uma assepsia. Nenhuma consideração aos conflitos que produzem a escola e o conhecimento como mecanismo de dominação social e resistência, como concebido noutros tempos, é apresentada nessa estrutura asséptica. O Young a nossa frente oportuniza a que o leiamos como alguém que diz: *Eu abri a porta, eu a fecho!*. Para o sociólogo inglês, o problema agora é que os que lidam com educação não se atém a responder uma questão primordial: “Para que servem as escolas?” (YOUNG, 2007; 2011).

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

No entendimento do autor, os pós-estruturalistas (resumidos à Foucault) e o governo, os estudiosos da educação, se furtam a diferenciar os objetivos das escolas dos objetivos das demais instituições. “Como resultado temos a vigilância para Foucault, a empregabilidade para o *New Labour* e a felicidade e o bem-estar para John White” (2007, p. 1292), mas não temos, assinala, uma definição sobre os objetivos específicos da escola. Avalia, assim, que nem as propostas progressistas nem as investidas neoliberais podem garantir o sucesso da educação ou que a educação resolva o problema da desigualdade social. Em sua análise, ambos os empreendimentos falham porque centram o foco nos interesses dos alunos ou porque se voltam às aprendizagens e aos resultados. Haveria, por isso, uma “evacuação dos conteúdos” (YOUNG, 2011 p. 396) nas escolas, notada especialmente nos países europeus, um descuido ante ao que, seguramente, possibilitaria à escola realizar sua função por excelência: que o aluno adquira um conhecimento diferente daquele que ele traz de sua experiência cotidiana, o conhecimento especializado que representa “o conhecimento poderoso nas sociedades modernas” (YOUNG, 2007, p. 1294-1295).

Na busca de uma certeza tranquilizadora, Young (2007; 2011) – e nisso pontuamos concentrar-se a força de seus argumentos – arquiteta o projeto curricular

poderoso recorrendo à Vygotsky para afirmar as disciplinas como fonte de conceitos inter-relacionados entre si que compreendem formas superiores de pensamento. Neste quadro hierárquico, explicita que as disciplinas reúnem “‘objetos de pensamento’ em conjuntos de ‘conceitos’ sistematicamente relacionados.” (YOUNG, 2011, p. 404) (Grifos do autor).

De uma matriz estrutural marxista, na qual o conflito não era apenas aceito, mas enaltecido como o que colocava em cheque o conhecimento privilegiado pela escola (YOUNG, 1981), Young (2011), ao ocultar tudo o que possa desestabilizar a ideia mesma de conhecimento como espaço de luta política, salta para uma matriz estrutural cognitivista. Sobrepondo um Vygotsky cuja leitura de mundo se pauta em uma perspectiva de linguagem como positividade, o sociólogo inglês afirma o conhecimento disciplinar como algo superior que, em si, justificaria as escolas existirem até os dias de hoje, sendo cada vez mais requisitada por pais e governos.

Não há, para o autor, nada mais a ser contabilizado à escola. O conhecimento é o seu centro, seu início, meio e o seu fim, e a historicidade mesma tem nos mostrado isso, na medida em que a escola se perpetua, quer que pensemos Young (2011). Essa historicidade nos mostraria que a escola continua sendo necessária, na medida em que há uma estrutura – disciplinar – para desenvolver o conhecimento, apta a garantir a aquisição de um pensamento superior sobre o mundo, condição de emancipação em relação a formas de pensar adquiridas com as famílias ou na vida cotidiana. Nesse prisma, Young (2011, p. 413) reitera insistentemente, como princípio para se pensar o currículo e o conhecimento, o conceito de diferenciação de Durkheim. Leitura que lhe permite, *confia*, coordenar “a diferenciação entre conhecimento e experiência e entre conhecimento teórico e cotidiano”, como “as condições mais fundamentais para a aquisição e produção de conhecimento novo (Durkheim, 1983; Young, 2008)” (YOUNG, 2011, p. 413).

Toda essa assepsia possibilita a que Young conceba o conhecimento como imune aos contextos ou aos efeitos que infinitos contextos produzem. Defendemos, aqui, ancorados na perspectiva da tradução (DERRIDA, 2006), a ideia de contexto como produção de efeito, do inesperado, de acontecimento (DERRIDA, 1991b). Quando Young propõe o conhecimento (poderoso) como base para o currículo, ele está afirmando os contextos como dados, a significação como dada, as leituras do mundo como já produzidas, fixadas em algum lugar à espera de serem apreendidas. Por isso, seu trabalho asséptico consiste em sustentar o conhecimento como objetividade, por um

lado, e uma sobra (a experiência, como ele mesmo nomeia) de outro, como um resto que não faz parte do currículo, que não deve sequer ser considerado pelos professores sob o custo de perderem sua autoridade profissional. Neste caso, a experiência seria algo com o qual se teria que conviver apenas inicialmente, mas isso não significa, para o sociólogo, que ela faria parte do currículo. Tampouco o currículo seria algo a ser pensado pelos professores. Para Young, o currículo é uma responsabilidade dos elaboradores de currículo, especialistas que dependeriam dos professores para motivar os alunos ante ao currículo.

Lemos esse empenho de Young em propor um trabalho conceitual como redentor da escola, do conhecimento e das disciplinas, não obstante, como a tentativa de lidar com o que *na* linguagem, *na* tradução, não se pode tranquilizar, resolver, pacificar, estabilizar. Não se trata apenas de definir o que é o currículo, mas de querer apresentar/sustentar a ideia mesma de conceito, uma conceitualidade, se preferirmos, como óbvia e ante a qual temos que nos curvar. Diferentemente do sociólogo inglês, julgamos tal esforço e assepsia como respostas produzidas frente ao imponderável, na tradução que, como traduzível intraduzível, a nada traduz, concretamente. Respostas ante ao inominável na tentativa violenta de estabilizar a tradução, nomear o currículo ocultando o que (se sabe) é perturbador e, igualmente, o que sequer se pode saber porque não se domina a língua como unidade, unicidade, não se domina o idiomático da língua.

Com tal simplificação, muito mais que um currículo, Young vai explicitando o que é uma base, um *logos* concebido suficientemente potente a realizar a educação plena. Passível a (uniformidade de um) todos, circunscrito a uma linguagem livre de ambiguidades e dirigida a um mundo instável e desinteressado, o conhecimento objetivo (poderoso, como quer Young) comporia um “currículo como engajamento”, algo diferente de um “currículo de cumprimento” (YOUNG, 2011, p. 406), explicitado como de outros tempos ou pertencente a um cânone fixo e definido pela tradição, com conteúdos imutáveis.

A base de um currículo de engajamento são as disciplinas. As disciplinas, como entes históricos dinâmicos também se vinculam a um cânone, mas esse cânone, segundo Young (2011), é igualmente histórico, tem sua estabilidade, mas comporta uma abertura na qual os alunos podem se apoiar para estabelecer sua identidade. Desta forma, as disciplinas aproximariam os alunos da comunidade de especialistas e imprimiriam

nestes, e nos professores, a possibilidade de lidar com algo que, em termos de conhecimento, seria o mais confiável.

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

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

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

Considerações Finais

A nosso ver, a construção de uma BNCC compõe, na relação com o imponderável, o trabalho de um *logos* curricular que sempre, simplesmente, quer controlar, quer estabilizar o que jamais pode ser estabilizado. Ignorando o imponderável, ignora-se que a tradução, inevitavelmente, nos torna tradutores, não por

voluntariado ou consciência, mas porque pensamos não ser possível estar na política em outra condição. Este último aspecto, no pensamento desconstrutivo que temos buscado empreender, não representa fragilidade ou limite à produção do texto da vida, do texto da educação e do currículo.

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

É com este movimento que buscamos apresentar essa discussão pontuando que a tradução abala, inevitavelmente, o pensamento logocêntrico em defesa de uma BNCC como um pensamento sobre currículo que quer controlar a educação. Ponderamos que os argumentos de Michael Young, mais do que definir o currículo, se colocam como o fundamento para se pensar uma base, o embasamento à base. Não obstante, assinalamos que ainda que um campo estrutural projete uma relação de permanência com o que se quer significar como conhecimento poderoso, ou simplesmente conhecimento (um *logos*), não é possível uma estabilidade dos sentidos e, consideramos, dos esforços na direção de tornar clara uma ação racional sobre a educação. Isso é dizer que apesar das tentativas incessantes, nunca se é capaz de estabilizar ou conter o texto, pois no movimento-tentativa adulteramos aquilo a que julgamos nos referir.

Algo como uma BNCC, uma política, se orienta na crença de poder apagar a dimensão de fracasso inerente a todo texto, ao fracasso imposto pelo imponderável, a um fracasso. Na tentativa de estabilizar ou conter a tradução (o fracasso, o equívoco, a dubiedade) inerente a todo texto político, é produzida uma intenção de assepsia entre o que *é* e o que *não é* conhecimento, educar, ensinar, currículo, o trabalho do professor etc., uma violência que reduz as possibilidades mesmas de se pensar a heterogeneidade e o que nela possa ser produzido/significado, algo jamais dominável, controlável. Isso não quer dizer que vale tudo na educação e no currículo, apenas realça não ser possível enquadrar a produção do diferir intrínseca às relações simbólicas, às práticas educativas.

Por isso, julgamos ser possível pensar, ante à impossibilidade da educação, uma educação (im)possível e dizer que, se há uma educação, se ela de fato acontece, nós não a controlamos com um resultado daquilo que seja possível enunciar.

Como defendemos com Derrida, é com a perspectiva da tradução, que faz a tudo se voltar ao original, fugidamente e num ponto infinitamente pequeno do sentido para escapar, vazar em outra direção segundo a pluralidade de línguas e sobre a liberdade do movimento linguageiro, que nos colocamos (ante a) o currículo.

Referências bibliográficas

- DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1991a, 126p.
- _____. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991b, 373p.
- _____. *Mal de arquivo – uma impressão freudiana*. Relume Dumará – Rio de Janeiro, 1995, 130p.
- _____. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, 74p.
- _____. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2011, 436p.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, p. 220p.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *E-curriculum*. v. 12, n. 03, p. 1530-155, 2014. Acessado em outubro de 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>
- MELLO, Guiomar Namó de. *Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas*. Acessado em 10 de novembro de 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.org.br/materiais-de-referencia/>.
- MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996, 206p.
- OTTONI, Paulo Roberto. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. *DELTA*, v.19, nº especial, p.163-174, 2003. Acessado em julho de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- _____. Semelhanças entre uptake e trace: considerações sobre tradução. *Delta*. V. 13, n. 2. São Paulo, ago., p. 01-07, 1997. Acessado em julho de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000200007
- YOUNG, Michael. *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan. 1981, 448p.
- _____. Para que servem as escolas?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez., p. 1287-1302, 2007. Acessado em novembro de 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- _____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação da FaE Pelotas*, Pelotas, RS. v. 38, jan./abr., p. 395-416, 2011. Acessado em dezembro de 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1576/1462>

