

O CURRÍCULO PARA ALÉM DA ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS E DO PLANEJAMENTO

Alexandre Augusto e Souza^(*)

APRESENTAÇÃO

Uma das discussões mais fomentadas no âmbito do currículo refere-se à questão do conhecimento. Debate suscitado ao longo dos processos de produção das políticas curriculares e de suas enunciações nos documentos oficiais. A discussão curricular sobre o conhecimento, na perspectiva pós-fundacional, resgata outras discussões, remetendo ao debate sobre política, poder e sobre a diferença. A emergência da discussão proposta sobre o currículo e o conhecimento é suscitada pelas atuais políticas educacionais, que de ciclo em ciclo renovam o projeto de centralização, horizontalizando desejos e modos de percepção, bem como verticalizam os processos de poder, pelo controle da produção de sentidos.

Propõe-se neste artigo uma discussão sobre currículo para além do conhecimento ou da organização das experiências, bem como o currículo como tecnologia para o planejamento. Uma discussão proposta a partir de Elizabeth Macedo e Alice Lopes. Uma perspectiva que privilegia as políticas, compreendendo-as como articulações abertas, não determinantes, com muitos pontos nodais, instáveis e propícias a constantes contingências, e o currículo como arena de disputas, de enunciações, de circulação e produção de poder.

Uma discussão sobre o currículo para além do conhecimento, da organização das experiências ou da tecnologia para o planejamento escolar, requer uma perspectiva teórica que considere o currículo como política e poder. Nestes termos, o currículo é dimensionado nas articulações, por componentes dispersos, não fixados, de modo provisório e não recíprocos. Significa que não existe uma organização ou uma concentração pré-formada, já que as composições são provisórias, imprimidas pela fragilidade de sua constituição, pelas múltiplas intencionalidades de seus participantes. Afirma-se nesse entendimento, que as ações não são uma relação de causa e efeito, ou que haja uma reciprocidade, uma ação sob medida para cada intenção. As ações se constituem nas contingências e por elas se recompõem constantemente.

^(*) Alexandre Augusto e Souza é formado em Pedagogia pela Faculdade de Educação Uerj e Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Uerj. É, também, Designer Gráfico formado pela Unesa. É Professor colaborador do Lar Fabiano. *E-mail*: augustoesouza@gmail.com.

Na perspectiva pós-fundacional admite-se que em algum momento, certas articulações tornam-se proeminentes e predominantes, capazes de promover desdobramentos no âmbito do conjunto de ações/intencionalidades em curso. As articulações, fruto das relações em incessantes disputas, promovem deslizamentos, estão sempre em aberto e são dinamizadas por meio de aproximações. Entende-se que não existem acordos fechados, imutáveis e, se fechados, esse fechamento é provisório e nunca será total, visto que as intencionalidades são difusas, incontroláveis.

Propõe-se a compreensão do currículo como disputas, por ações não constituídas a partir de oposições ou por subordinações. Ações ativadas por similaridades de sentidos partilhados, de modo provisório, num certo tempo e espaço, uma aproximação entre os que estão compondo certas articulações.

A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO NO DEBATE CURRICULAR

Neste item do artigo destaca-se uma interpretação sobre o conhecimento, por Dermeval Saviani. Cabe ressaltar que Dermeval Saviani não é um autor do campo do currículo, porém, seus textos exerceram certa influência nesse campo de estudos da educação, especificamente na questão do conhecimento. Saviani, autor marxista, exerce influência teórica sob a produção de pesquisas na educação brasileira desde os anos de 1980. É um educador e pensador da educação, de perspectiva crítica, compreende o conhecimento científico como o conhecimento privilegiado para entendimento da realidade e para sua transformação. É consenso entre os principais pesquisadores do campo curricular, de que o referencial teórico marxista adotado no Brasil, ao longo dos anos de 1980 e 1990, foi o orientador dessas discussões.

De acordo com Saviani (2007), no artigo *Epistemologia e teorias da educação no Brasil*, o conhecimento, ao longo da história da humanidade, tem origens na experiência única e singular (*doxa*) ou a partir das experiências coletivas, de significado geral (*sofia*). Mais recente, o conhecimento também passa a ser produzido pelo controle sistemático das experiências (*episteme*). No caso do conhecimento epistêmico considera-se, a partir do controle das experiências, a possibilidade de extração de seu valor e de seus limites para compreensão da realidade.

Como ocorre, em geral, com toda prática humana, a prática educativa também se desenvolveu inicialmente de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global. Nessas condições, os procedimentos que caracterizam a prática educativa foram se estabelecendo e adquirindo características próprias no âmbito do senso comum [...] (SAVIANI, 2007, p. 20).

Para Saviani (2007) é por meio do conhecimento epistêmico que serão tratadas as questões educacionais na atualidade, onde surgirão as principais concepções educacionais no Brasil. Saviani (2007) questiona a capacidade de produção de conhecimento, inclusive no âmbito da pesquisa educacional, pelos estudos que privilegiem ou se ocupem exclusivamente das experiências individuais (*doxa*) e pelas experiências de significado geral (*sofia*), como um conhecimento capaz de solucionar os problemas educacionais.

De acordo com Saviani (2007), as práticas educacionais no Brasil são constituídas, ora por procedimentos imitativos e intuitivos, determinados pelas necessidades postas pela sociedade, ora por procedimentos indutivos, para compreensão dos fatos e contextos educacionais. Para o autor, os problemas na educação, ora são investigados a partir de um universo fora do campo educacional, recorrendo ao conhecimento sociológico, psicológico e antropológico, ora essas investigações apelam para as experiências escolares. Saviani (2007) defende a ideia de que a área da educação precisa demandar uma produção própria, porém, ressalta que essa produção deve partir de um conhecimento sistemático (*episteme*), produzido com rigor e validação.

Antônio Moreira é autor de destaque, nas discussões sobre conhecimento, no campo do currículo. Moreira (1993) também parte de uma perspectiva crítica sobre o conhecimento. Moreira (1993), autor do campo do currículo, entende que o conhecimento é uma construção histórica e social. Para Moreira (1993), o conhecimento é uma construção, pois é produzido pelo ideário dos sujeitos. É social, visto que essa construção ocorre nas interações entre as pessoas. É histórico, já que temos acesso aos saberes característicos de um período, ou seja, os saberes mudam ao longo do tempo. Moreira (1993) posiciona-se sobre a questão do conhecimento, entendendo que existe uma relação direta entre sujeito e objeto de conhecimento e, não apenas, a presença de algo exterior ao sujeito que se simplesmente se impõe. Moreira (1993) afirma que:

É impossível, pois, ao indivíduo, experienciar qualquer realidade sem que suas observações e interpretações afetem sua percepção. Por outro lado, é também impossível negar a existência de uma realidade fora da mente humana. A experiência humana, portanto, é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, ou seja, constitui um processo global único (MOREIRA, 1993, p. 46).

Moreira (1993) faz a crítica ao conhecimento objetivo, de caráter científico, entendendo que esse modo predominante de conhecimento tornou o currículo centrado em especializações, além de fragmentado e rígido. De outro modo, destaca a crescente flexibilização das fronteiras entre as diferentes áreas de conhecimento científico. Moreira (1993) destaca que não é possível prescindir do conhecimento sistematizado, no âmbito escolar. É através do contato com o conhecimento

epistêmico que constituímos a possibilidade de crítica e resistência a um único modo de entender e compreender a realidade. Para contrapor a hegemonia desse tipo de conhecimento, Moreira (1993) credita que todos nós somos capazes de produzir conhecimento, inclusive no âmbito escolar. “O esforço por tornar a sala de aula um espaço de comunicação, de diálogo, de investigação, de construção e reconstrução coletiva de conhecimento [...]” (MOREIRA, 1993, p. 50-51).

Para os autores abrigados nesta perspectiva de conhecimento, chamada de perspectiva crítica, faz-se o necessário questionamento dos critérios de validade, para considerar o que é um conhecimento. Rejeita-se, também, “[...] todas as perspectivas que buscam afirmar qualquer superioridade do conhecimento acadêmico e/ou científico sobre os outros saberes sociais.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 79). Os autores críticos concordam que não se deve abdicar do conhecimento acumulado historicamente. O que imediatamente sugere a valoração e hierarquização das experiências. Numa concepção curricular como essa são destacadas as ideias de cooperação e socialização dos saberes selecionados.

Destaca-se que a seleção de certas experiências, em detrimento de outras, legitima-se alguns saberes, em detrimento de outros, bem como direciona para uma corresponde visão de mundo e “[...] obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado [...]”. (LOPES; MACEDO, 2011, p.31). De acordo com Lopes; Macedo (2011, p. 34), “Crescem, assim, as críticas ao conceito restrito de currículo como prescrição [...] em favor de um currículo aberto à experiência dos sujeitos [...].”

Para Lopes; Macedo (2011), atuais definições sobre currículo são insuficientes para dar conta da multiplicidade de experiências. Defendem que as definições dadas ao currículo e ao conhecimento são contingentes e não é possível uma abordagem estática e fechada sobre currículo e sobre o conhecimento. Afirmam as autoras, que a constituição do currículo se dá privilegiadamente de modo discursivo, através da criação de sentidos, nas disputas de poder. “Isso significa que ele [currículo] é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41)

Lopes; Macedo (2011) reivindicam uma outra perspectiva de discussão sobre o conhecimento, no campo curricular. As autoras questionam a centralidade do conhecimento para as discussões no campo, em pensar o currículo como uma seleção ou disputa entre conteúdos, entre saberes legitimados e não legitimados. As disputas se dão pelas narrativas, pela produção cultural de significados, que farão parte do processo de legitimação e composição curricular. Macedo (2012) questiona a centralidade do conhecimento nas discussões do campo curricular e defende que a

produção curricular seja uma produção cultural, instituída de sentidos. Macedo (2012) resgata alguns posicionamentos comumente difundidos no currículo, pela perspectiva crítica do conhecimento. Menciona que, na perspectiva crítica, o conhecimento assume posição central nas discussões curriculares, mas, também, se assume, nessa perspectiva, a discussão sobre a seleção e validade desses conteúdos, nas propostas curriculares.

Para a perspectiva crítica, afirma Macedo (2012), a validação e hierarquização do conhecimento estão baseadas nas relações de poder. Ainda assim, o currículo fica circunscrito ao saber socialmente organizado e que o acesso a esse conhecimento pode ser uma ferramenta de emancipação. Segundo Macedo (2012), tal projeto de emancipação baseia-se no ideal de combate à desigual distribuição deste conhecimento selecionado, instrumentalizando os sujeitos, com vistas a ação social libertadora. Para Macedo (2012):

[...] ressoa a ideia de que a escola tem um compromisso primordial com a transmissão/recriação do conhecimento, que se vincula a um projeto social mais amplo, mas apenas como ferramenta. A escola é o lugar em que conhecimentos sociais, uma vez selecionados, são distribuídos, ensinados e aprendidos. Assim, o projeto de educação é um projeto de domínio, para uso mais ou menos crítico, de um conhecimento socialmente produzido – um conhecimento externo ao sujeito que, uma vez apropriado, pode fazer dele um trabalhador, um cidadão, um sujeito crítico. (MACEDO, 2012, p. 724).

Macedo (2012) defende o currículo compreendendo-o como uma profusão de significados. Critica a ideia de currículo como conteúdo, mais ainda quando esses conteúdos são exteriores e estranhos aos sujeitos. Para Macedo (2012), isso impede o surgimento do imprevisto e a emergência da singularidade. A autora alerta que o currículo e seus conteúdos selecionados, promovem uma falsa ideia de inclusão e de igualdade, pelo partilhamento do conhecimento validado. O currículo não deve ser visto como restrito à seleção e distribuição de um conhecimento. Deve ser espaço para a imersão de sentidos, produzidos no âmbito escolar. Uma produção que, para Macedo (2012), não é fixa, se reconfigura constantemente e está mergulhada em um sistema de significações e representações culturais. “A educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento” (MACEDO, 2012, p. 736).

O CURRÍCULO COMO POLÍTICA E PODER

Alice Lopes e Elizabeth Macedo defendem o currículo como política e poder. A política está para além da dimensão estatal. São relações que ocorrem dentro e fora do âmbito do Estado,

institucionalizadas ou não, coletivas ou individuais. Um poder difuso, em processo e precário, que está sendo, em múltiplos centros provisórios, constituídos por apostas possíveis, marcadas pelas incertezas. “A concepção de política começa também a se apartar da visão restrita às ações dos órgãos governamentais e [...] passa a ser encarada de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 236).

A política, proposta como negociação, é constituída por ações não polarizadas, não fixas, oblíquas, não precedidas por, ou condicionadas para algo. É inconstante e incompleta, por isso, incessante. Uma política realizada lá, aqui e de repente, por um “[...] sujeito cindido, um sujeito a quem falta algo, [...] condição para a ação [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Lopes; Macedo (2011) reconhecem a constituição de múltiplos centros de poder, provisórios e contingenciados, disputando e ampliando possibilidades de centralização, desejando suprimir ou encobrir os conflitos, instituindo/institucionalizando a política como dado e o poder como um reflexo, “[...] uma compreensão da política que valoriza sua dimensão formal: [contendo] diretrizes e definições apresentadas em documentos assinados por instituições executivas e legislativas do Estado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234). Através de um poder institucionalizado é possível amplificar, gerenciar e avaliar, igualando desejos e necessidades, ao mesmo tempo gerando lugares vazios de sentidos e a imersão de necessidades contínuas e antagônicas. Fragilidades de um poder que se pretende autossuficiente e inquestionável, um poder:

[...] não se consegue dar conta, [considerando] jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes. Toda e qualquer representação provisória [...] é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 253).

Considera-se a política como disputa, por articulações, destacando-se centros provisórios de poder, por formações que predominam contingencialmente e precariamente. Nessa perspectiva, entende-se o currículo como constituinte e componente de disputas, imerso em um jogo difuso, incerto e com múltiplos participantes, discursivo, performático, onde a diferença é tornada fronteira nomeada e vigiada. O currículo “[...] como prática que envolve relações de poder e que produz identidades sociais” (MACEDO, 2006a, p. 287).

Lopes; Macedo (2011) ressaltam que não se deve fixar sentidos para o currículo. Para as autoras, as múltiplas formas de enunciação do currículo, é a questão de partida, para as discussões do campo curricular. Segundo Lopes; Macedo (2011, p. 19), “Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências [...]”.

Precisamos pensar o currículo mais como algo que está sendo do que como algo que já foi. Essa tarefa envolve, a meu ver, buscar respostas que deem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisórias nele presentes (MACEDO, 2006b, p. 104).

Os estudos realizados por Lopes e Macedo privilegiam o currículo como arena de disputas, de circulação e produção de poder. Para além da caracterização do currículo pela multiplicidade de experiências e ações de planejamento, o currículo envolve articulações ambivalentes, desejos e repulsas, de modo não polarizado, por fixações de sentidos que predominam provisoriamente. O currículo é movimento, não é algo capaz de ser objetificado, é ação, “[...] como um processo mais do que uma coisa [...]”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35). São movimentações instáveis, por ações não esquemáticas, constituindo-se através de, a partir de. Ações que não se fecham completamente, adiando a ilusão de fechamento total de sentidos. “A norma (*sic*) para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade, o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução, seguida pela construção” (CHERRYHOLMES, 1988, p. 149 *apud* LOPES; MACEDO, 2011, p. 37).

Nessa perspectiva, os estudos sobre o currículo passam pela ideia de instabilidade, mesmo nos momentos de predominância de sentidos e nos acordos que se pretendam naturalizados, perspectivando a diferença como algo perturbador. A produção curricular e as políticas que as subsidiam são vistas como produções híbridas, superando a ideia de transferência, inserindo o componente do inesperado, de traduções impossíveis e de imersão súbita da diferença. De acordo com Macedo (2006a, p. 289) “[...] como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas”.

Como defende Skliar (2002), um outro que, ao contrário do outro multicultural, é político, “que não vive somente para contestar o malefício, que não se alinha facilmente a uma cultura que pode ser ordenada como múltipla, que não pode ser reduzido [...] a uma ação apenas relacional e comunicativa (SKLIAR, 2002, p. 202 *apud* MACEDO, 2006a, p. 290).

Ao longo de articulações e disputas, sentidos predominantes vêm coisificando o currículo, concebendo-o utilitariamente, através de diferentes modos de cooperação, produzindo necessidades artificiais generalizadas. O currículo, especialmente representado por documentos oficiais, é apresentado como roteiro para ação comum, sob diferentes demandas. Para Lopes e Macedo (2011, p. 22), “Tarefa certamente nada fácil, na medida em que se estaria frente a um sem-número de objetivos definindo comportamentos os mais diferentes, desde simples habilidades até capacidades

de julgamento bem elaboradas”. Uma propaganda ilusória, de garantia de oportunidade para todos, uma realização de sonhos. “São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser compartilhado e aceito” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). Para Macedo:

Trata-se, em última instância, de um modelo centrado na ação vertical do Estado [...], depositário de uma concepção linear de poder. Concepção que leva os estudos a negligenciar os espaços [...] abertos por ações não previstas, [...]. [...] e o espaço da escola como produção cultural é negado [...] em que o dia a dia da escola é regido por normas que lhe são externas (MACEDO, 2006b, p. 103).

Produções de sentidos criam diferenciações, fixando-as e construindo fronteiras simbólicas, produzindo uma relação imagética e imaginária sobre o currículo e sobre a diferença. A definição de algo é a exclusão de muitos outros não nomeados, como oposto ao definido, ocupando, o diferenciado, posições fixas, estereotipadas e subalternizadas, alimentadas por um sem fim de simbolismos impuros, “[...] ao mesmo tempo em que reconhece a diferença, a repudia, produzindo conhecimentos, que são utilizados no exercício da vigilância” (MACEDO, 2006a, p. 293).

Uma produção de sentidos precária e contingente, que negocia com a diferença, legitima o contexto de sua criação, mascarando e ressaltando muitas ausências, os outros, os que não estão dentro.

No entanto, é também verdade que essa dominação, por sua própria natureza híbrida, cria regiões de fronteira em que se torna obrigatório negociar o inegociável e é nessa região que reside nossa esperança de construção de uma política da diferença. É claro que não se trata de uma resistência capaz de surgir do nada, mas de um processo que pode ser construído por aqueles que habitam na fronteira entre diferentes identidades culturais [...] (MACEDO, 2006b, p. 111).

A discussão sobre currículo, como política e poder, compreende-o como arena de disputas discursivas, pelo poder da enunciação, se articulando hibridamente. Enunciações performáticas e produtoras de diferenças, localizando o que está dentro e o que está fora, a partir de fronteiras porosas, “[...] jogando numa zona de ilegitimidades todas as demais manifestações. Na medida em que o currículo constitui um ambiente simbólico, material e humano [...]” (MACEDO, 2006c, p. 175).

As articulações e as enunciações curriculares, estão envolvidas por movimentos de não oposição, de não submissão e de um não lugar. Significa dizer que as relações envolvidas e as negociações realizadas não se ativam a partir da polarização, pela submissão de um pelo outro, bem como pela existência, *a priori*, de localizações e pertencimentos prévios e fixados. Consideram-se

as aproximações, reconhecendo assimetrias nesses processos, sempre abertos. Segundo Macedo (2014, p. 1537), há “[...] uma pluralidade produzida no embate indecível [...]”.

Nas articulações, provisórias e contingentes, considera-se certos movimentos produzidos nos processos de negociação, capazes de influir, de modo predominante, influenciando espaços vizinhos, organizando e promovendo aproximações de sentidos. Ressalta-se que os discursos organizados e presentes nas enunciações sobre currículo não são resultantes de cooptações, não há uma relação de subsunção, há aproximações, há intencionalidades, pois:

O sujeito busca por intermédio de atos de significação preencher uma falta constitutiva; ele entra na relação antagônica [...]. [...] o sujeito que tenta resolver a crise da estrutura deslocada por sua identificação com um dos projetos disponíveis no espaço indecível dessa estrutura. Assim, não é a estrutura que define as posições de sujeito, mas o sujeito que, ao decidir por uma posição de sujeito, articula a estrutura. Como há muitas e contraditórias posições de sujeito possíveis, a solução da crise da estrutura deslocada sempre envolve articulações hegemônicas contingentes. Pressionados por um exterior constitutivo, diferentes posições de sujeito tentam preencher o significante vazio que funciona como ponto nodal que organiza a estrutura. Dessa forma, posições hegemônicas funcionam como mitos que visam preencher a estrutura deslocada, conseguindo fazê-lo apenas parcialmente e por um tempo, até que são confrontados com novos eventos não-simbolizáveis (MACEDO, 2009, p. 91).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo buscou-se apreender conceituações sobre conhecimento, política, currículo e diferença, e as possíveis articulações entre essas temáticas de estudo. Estudos que não privilegiaram os sistemas de poder, o Estado, a estrutura e a ideologia. Nos aportes teóricos que fizeram parte dessa pesquisa, os sistemas são reinterpretados como redes de poder, mais abertos e não determinantes, bem menos centrados, com muitos pontos nodais, mais instáveis e propícios a constantes contingências. Questões de política local ganham destaque sobre as grandes articulações, abstratas e exteriores, onde o poder é apenas refletido e nunca produzido no âmbito do cotidiano. Um cenário mais complexo para pensar o currículo, para além do outro polarizado,positor e resistente, presente em localidades definidas e fronteiras sólidas.

O currículo baseado no conhecimento e no planejamento vem fundamentando a criação de políticas curriculares, em articulações e acordos exógenos e prescritivos às escolas, aos professores

e aos alunos. Resultados provisórios e precários, dissimulados em propostas documentais. Articulações que promovem a centralização e homogeneização de saberes/sentidos e a constituição de exclusões, a partir de variações do mesmo, sob a forma de diversidade.

REFERÊNCIAS

- CHERRYHOLMES, C. **Power and criticism: poststructural investigations in education**. New York: Teachers College Press, 1988, s/p *apud*, LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 280p.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 280p.
- MACEDO, E. F. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- _____. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, s. 1, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- _____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.32, p. 285-372, maio/ago. 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- _____. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 2006c. p. 159-186.
- _____. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- _____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Curriculum**, São Paulo, n.03, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- _____. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- _____. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- MOREIRA, A. F. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, n. 58, p. 45-53, abr./jun. 1993.
- SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-posições**, Florianópolis, n. 52, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570/11091>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215. *apud*, MACEDO, E. F. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, s. 1, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

RESUMO

O tema deste artigo é o currículo. O debate proposto trata o currículo como política e poder, para além de uma perspectiva circunscrita à organização das experiências, do conhecimento e do planeamento escolar. A pesquisa bibliográfica foi adotada como caminho de investigação. Debate realizado a partir da perspectiva pós-fundacional. Perspectiva que compreende a política como articulações abertas, não determinantes, com muitos pontos nodais, instáveis e propícias às constantes contingências. Argumenta-se o currículo como constituinte e componente de disputas, imerso em um jogo difuso, incerto e com múltiplos participantes. Discursivo e performático, onde a diferença é tornada fronteira nomeada e vigiada.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento. Diferença.

THE CURRICULUM BEYOND THE ORGANIZATION OF EXPERIENCES AND PLANNING**ABSTRACT**

The theme of this article is the curriculum. The proposed debate treats the curriculum as politics and power, beyond a perspective circumscribed to the organization of experiences, knowledge and school planning. The bibliographic research was adopted as a research path. Debate from the post-foundational perspective. Perspective that understands politics as open articulations, not determinants, with many nodal points, unstable and conducive to constant contingencies. The curriculum is argued as a constituent and component of disputes, immersed in a diffuse, uncertain and multi-participant game. Discursive and performative, where difference is made frontier named and watched.

Keywords: Curriculum. Curriculum policies. Difference.

EL CURRÍCULO A MÁS DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS Y DEL PLANIFICACIÓN**RESUMEN**

El tema de este artículo es el currículo. El debate propuesto trata el currículo como política y poder, además de una perspectiva circunscrita a la organización de las experiencias, del conocimiento y de la planificación escolar. La investigación bibliográfica fue adoptada como camino de investigación. Debate realizado desde la perspectiva post-fundacional. Perspectiva que comprende la política como articulaciones abiertas, no determinantes, con muchos puntos nodales, inestables y propicias a las constantes contingencias. Se argumenta el currículo como constituyente y componente de disputas, inmerso en un juego difuso, incierto y con múltiples participantes. Discursivo y performático, donde la diferencia se convierte en frontera nombrada y vigilada.

Palabras clave: Currículo. Conocimiento. Diferencia.