



Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea

School knowledge: unavoidable object of the contemporary educational policy agenda

Carmen Teresa Gabriel

Marcela Moraes de Castro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar argumentos teóricos que possam sustentar a aposta política no conhecimento escolar como objeto incontornável nas disputas pela construção de uma escola democrática. Em diálogo com as abordagens discursivas na perspectiva pós-fundacional incorporadas pelas teorizações curriculares recentes problematiza articulações discursivas entre significantes como conhecimento/cultura, universal/particular; conhecimento/conteúdo escolar e verdade/sentido presentes nos debates educacionais da atualidade. A análise aponta que o investimento, nos processos de produção de significados, é uma estratégia discursiva cujo potencial heurístico merece ser explorado. O argumento central afirma que, em tempos de escola "sob suspeita", o desafio político consiste também no posicionamento teórico em relação às lutas hegemônicas pela significação de termos, como o de "conhecimento escolar", que são desestabilizados e recolocados no jogo político da definição.

Palavras-chave: Conhecimento escolar. Currículo. Teoria do discurso.

Abstract

This text aims to present theoretical arguments which may sustain the political commitment in the school knowledge as an inevitable object in disputes over building a democratic school. In dialogue with discursive approaches in the post-foundational perspectives incorporated by the recent curriculum theories discusses discursive articulations between significant as knowledge/culture, universal/particular; knowledge/school content and truth/sense present in educational debates in the present. The analysis shows that the investment in producing meanings process is a discursive strategy which heuristic potential merits to be explored. The central argument also consists in affirming that, in times when the school is "under suspicion", the political challenge also remains in the theoretical position in relation to hegemonic struggles for the meaning of the terms as "knowledge school", which are destabilized and replaced in political game of definition.

Keywords: School knowledge. Curriculum. Discourse theory.



Mas, talvez, sentirmo-nos provocados signifique que se problematizam questões às quais estamos agarrados já sem grande lucidez para as abordamos de outro modo, para as repensarmos e, quem sabe, as decidirmos melhor. (MAE, 2012a).

A epígrafe escolhida traduz o modo pelo qual nos sentimos instigadas a entrar no debate acerca do conhecimento escolar. Um sentimento de provocação pois, ao mesmo tempo que nos autoriza a persistir em considerar o conhecimento escolar como uma questão política incontornável nos estudos curriculares, nos incita a procurar abordá-lo de outro modo. Assim, embora reconheçamos que muito já foi dito sobre este tema, assumimos, também, que este muito, não significa um esgotamento da questão. Essa postura epistêmica nos leva a "armar outras perspectivas de ver" (SARLO, 1997) que nos ajudem a repensar o jogo político em meio aos processos de produção desse bem simbólico tão desigualmente distribuído em nossa sociedade.

Referimo-nos, particularmente, ao diálogo que vimos¹ estreitando com as abordagens discursivas na pauta da perspectiva pós-fundacional, (LACLAU & MOUFFE, 2004; LACLAU, 1990, 1996, 2005, 2011; MARCHART, 2009; HOWARTH, 2000, 2005; BURITY, 2010; RETAMOZO, 2009), que radicaliza a crítica às leituras essencialistas de mundo. Como afirma Marchart (2009), esse quadro de inteligibilidade permite uma "[...] dissolução dos marcadores de certeza específicos como fundamento do social [...]" (MARCHART, 2009, p. 19), embora, como nos alerta esse mesmo autor, não se confunda "[...] com um anti-fundacionalismo, por meio do qual caberia um "tudo vale". O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico." (MARCHART, 2009, p. 29).

A crítica à ideia de essência, tal como formulada nessa perspectiva, nos coloca frente às implicações políticas e epistemológicas de nossa condição de ser na e da linguagem e é dessa e nessa condição que pensamos, significamos e agimos no mundo. Esse posicionamento teórico nos aproxima das contribuições da Teoria de Discurso de Laclau e Mouffe (2004). Ao definir discurso como sendo "[...] um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo [...]" (LACLAU, 2005, p. 86) ou ainda, ao afirmar que "[...] toda configuração social é uma configuração significativa [...]" (LACLAU, 2005, p. 114), Laclau, opera com o deslocamento da compreensão da linguagem do texto para a linguagem da tessitura do real, entendendo a textualidade para além da linguística. O discurso, percebido como categoria



teórica – e não descritiva ou empírica – procura, assim, dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e numa determinada formação discursiva. Desse modo, a teoria do discurso, na abordagem aqui privilegiada, analisa

[...] o modo pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados dentro de estruturas sociais incompletas e indecidíveis. Isto é alcançado por meio do exame de estruturas particulares dentro das quais os agentes sociais tomam decisões e articulam projetos hegemônicos e formações discursivas. Além disso, teóricos do discurso procuram localizar essas práticas e lógicas investigadas em contextos históricos e sociais mais amplos, de maneira que eles possam adquirir uma significação diferente e fornecer a base para uma possível crítica e transformação de práticas e significados sociais existentes. (HOWARTH, 2000, p. 3, tradução livre).

Nessas análises, ocorre, pois, um processo de recontextualização das categorias linguísticas para outro campo de saber, o que permite afirmar que a linguagem sociologiza-se e politiza-se. (BURITY, 2010). Acreditamos que esse deslocamento e recontextualização oferecem subsídios teóricos para sustentar, em nossas argumentações, que não existe um sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas 'positividades plenas'.

Logo de saída, porém, o diálogo aqui buscado nos coloca uma questão de escala de análise. Em que medida estudos que se situariam no conjunto das macroanálises voltadas para a compreensão do funcionamento da lógica democrática em meio às lutas hegemônicas em um contexto de novas formas de subordinação e de novas subjetividades políticas podem ajudar a pensar questões de escola, de currículo e de conhecimento? Se entendermos que essas indagações, como nos apontam as teorizações curriculares há mais de duas décadas, constituem e são constituídas por relações de poder, a pertinência do diálogo com esse quadro teórico não fica difícil de ser estabelecida.

Com efeito, em tempos de escola "sob suspeita" (GABRIEL, 2008), e/ou de ensino "sob suspeita" (MACEDO, 2012), a postura epistêmica aqui defendida permite olhar para as falhas, brechas na sutura dessa estrutura discursiva, como potencialmente fértil para pensar outros sentidos de "escola", "ensino" e por que não de "conhecimento escolar". Afinal, estudos no campo educacional vêm apontando que às reivindicações históricas de igualdade,



expressas nas lutas pela democratização do acesso, vieram se acrescentar nessas últimas décadas, as demandas de diferença, formuladas no seio de variados movimentos sociais que disputam, no espaço público, o seu reconhecimento no currículo escolar/acadêmico. Essas múltiplas demandas remetem a uma situação de “injustiça social cognitiva” que reforça as linhas cartográficas “abissais” características do pensamento ocidental moderno de que nos fala Santos (2010) em seus escritos mais recentes. Como não nos indignarmos quando análises apontam que o fosso entre aqueles que podem ter acesso e usufruir dos bens culturais disponíveis neste mundo e aqueles que não estão em posição de acessar esses bens [e até muitas vezes de sonhar com eles], continuar aumentando? Como negar, minimizar ou desacreditar discursos nos quais a escola, em uma sociedade desigual como a nossa, ainda possa significar, para muitos, o único espaço possível para disputarem “novos papéis num mundo mutante e em crise”? (VEIGA-NETO, 2004).

Essa situação de injustiça que está na base da formulação das demandas acima mencionadas, interpela a escola, colocando em xeque o seu papel hegemônico e a sua legitimidade como espaço institucional onde se estabelecem relações com o conhecimento.

Defendemos, pois, que as demandas de igualdade e de diferença em nosso país que participam das lutas hegemônicas em nossa contemporaneidade encontram na instituição escolar terreno fértil para suas articulações. Do mesmo modo, a estrutura escolar frente a essa pressão que tensiona suas fronteiras, seus limites, produz deslocamentos, investe em novos sentidos, reafirma posições a fim de se preservar por meio da mobilização de significados cristalizados.

Trata-se, pois, de entrar na disputa “pelo que está acontecendo” no interior dessa instituição. Que demandas tensionam a definição de escola? Como essa instituição faz a gestão dessas demandas? Essas são algumas questões que nos parecem abrir novas interrogações sobre o que já sabemos e o que queremos da escola da educação básica. Pensar, pois, o político na constituição do escolar significa olhar para essa instituição como estrutura de oportunidades políticas, como um campo de demandas sociais (demandas de qualidade, diferença e igualdade) e perguntar-nos: Como a escola faz a gestão dessas demandas e simultaneamente mantém-se como espaço privilegiado de socialização democrática do conhecimento?



Essas interrogações são pertinentes em nosso presente quando assistimos à crescente investida por parte dos formuladores de propostas curriculares oficiais para fixar sentidos de "currículo comum", de conhecimentos "básicos" ou fundamentais" mobilizando questões que envolvem diretamente definições do que "é" e do que "não é" escolar. Nesse mesmo movimento, as noções de "conhecimento verdadeiro" ou "válido a ser ensinado", embora já tenham sido problematizadas pelas teorizações curriculares permanecem como referencial importante para a prática docente cotidiana. Não se trata aqui de exigir da pesquisa no campo do currículo soluções pragmáticas para os problemas que emergem do "chão da escola". No entanto, nos parece importante que no "fazer pesquisa" desse campo se busquem alternativas teóricas que contribuam para avançarmos na compreensão das questões suscitadas pelos diferentes fazeres curriculares do/no cotidiano da instituição escolar.

Assim, entendemos que a perspectiva pós-fundacional oferece uma potente caixa de ferramentas para fazer trabalhar algumas aporias presentes no campo do currículo face às demandas que interpelam as escolas da educação básica em nossa contemporaneidade. O argumento central consiste em afirmar que, em tempos de crise das instituições escolares, o desafio político consiste também no posicionamento teórico em relação às lutas hegemônicas pela significação de termos, como o de "conhecimento escolar", que são desestabilizados e recolocados no jogo político da definição.

Assim, entre as diferentes aporias a espera de serem enfrentadas, as que incidem diretamente sobre a definição do conhecimento legitimado a ser ensinado nas escolas serão objeto privilegiado neste texto. Partimos das seguintes indagações: Como a leitura pós-fundacional pode contribuir para a definição de conhecimento escolar? Quais os debates e os embates, travados no campo do currículo, alimentam as lutas de significação pela fixação hegemônica desse termo? Em que medida essa interlocução teórica permite redimensionar o político no campo do currículo?

Para o desenvolvimento de nossa argumentação, estruturamos este texto em quatro momentos. Cada um corresponde a uma "porta de entrada" possível nos debates curriculares que afetam diretamente a questão do conhecimento escolar. No primeiro momento, colocamos o foco na interface conhecimento/cultura, procurando destacar as articulações discursivas mobilizadas no campo do currículo e suas implicações para a definição do primeiro significante. O segundo momento problematiza as articulações hegemônicas



estabelecidas no campo educacional entre universal e particular decorrentes do estreitamento do diálogo com os estudos da cultura e aposta em uma outra leitura dessa relação pautada na perspectiva pós-fundacional para a reflexão sobre o conhecimento escolar. No terceiro momento, interessa-nos explorar as fronteiras estabelecidas entre conhecimento escolar e conteúdo, entendendo que a (con) fusão semântica entre esses dois termos pode ser uma estratégia de esvaziamento do potencial político e heurístico de ambos os termos. Por fim, no quarto momento, focalizamos questões que envolvem a relação entre os significantes "verdade" e "sentido", propondo o investimento em articulações discursivas disponíveis nos debates epistemológicos da atualidade.

Conhecimento e cultura: que articulações disponíveis?

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam crescentemente simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural. (HALL, 1997).

87

A incorporação no campo do currículo das contribuições dos estudos culturais, em suas mais diferentes matrizes teóricas e paradigmáticas, tem sido uma marca nos debates desse campo, ao longo de sua trajetória. Não pretendemos aqui fazer um mapa-balanço das implicações desse diálogo para os estudos curriculares. Nosso propósito é bem mais modesto. Limitamo-nos a evidenciar alguns efeitos dessa interlocução na fixação de sentidos da interface conhecimento-cultura que, no nosso entender, expressam a permanência de perspectivas essencialistas na definição desses dois termos. Essa permanência alimentaria fixações que ora os (con)fundem operando como se fossem sinônimos, ora os polariza, os colocando em posições dicotômicas e excludentes. Defendemos que esses dois efeitos, embora paradoxais, esvaziam o potencial analítico do significante "conhecimento escolar" na leitura política do mundo contemporâneo.

Vimos insistindo em estudos recentes (GABRIEL, 2011; MORAES, 2012, CASTRO, 2012) que não basta a adoção de uma perspectiva



relativista de cultura para evitar esse esvaziamento. Com efeito, é comum, em certas formulações discursivas, que se situam, por exemplo, na pauta de perspectivas multiculturalistas, percebermos uma coisificação e fusão entre sentidos de "cultura" e de "conhecimento escolar" que sustentam a defesa de construção de um currículo multicultural no qual todas "as culturas" possam estar representadas. Não é nossa intenção minimizar ou negar o potencial subversivo das perspectivas multiculturais, em particular no que elas contribuíram e têm contribuído para a problematização de concepções universalistas sobre o conhecimento, abrindo caminhos investigativos instigantes para se pensar a gestão das demandas de diferença pela escola da educação básica. Chamamos a atenção, porém, que o fato de naturalizar e fixar como sinônimos os termos "conhecimento" e "cultura" na cadeia equivalencial definidora de currículo tende a reforçar e reatualizar outras articulações como as que opõem cultura à ciência ou ao conhecimento científico, que, por sua vez, reafirmam paradoxalmente relações assimétricas de poder.

88

Argumentamos que a crítica multicultural pode ser potencializada no âmbito das perspectivas pós-fundacionais. Isso não significa, contudo, que a interlocução com o pós-fundacionismo garanta, necessariamente, outras articulações que não provoquem efeitos de apagamento da noção de conhecimento escolar. O que nos parece radicalmente diferente e potente na postura teórica aqui defendida é que, ao contrário das perspectivas essencialistas, ela reconhece que não existem termos cujos significados tenham sido previamente fixados, pois compreende que as fixações de sentidos são resultantes de operações hegemônicas e acontecem em meio às permanentes lutas por significação.

Essa percepção permite reconhecer que o enfraquecimento do potencial político do significante "conhecimento escolar" não é apanágio das perspectivas essencialistas. Outros caminhos teóricos e/ou paradigmáticos que priorizam nos debates internos do campo do currículo as questões culturais o fixam intencionalmente no lugar da subalternidade. Isso ocorre, por meio de diferentes mecanismos discursivos que ora sacralizam e naturalizam a centralidade do conhecimento escolar de tal forma que não precisaríamos mais continuar argumentando a seu favor; ora mobilizam, nas disputas políticas por outras leituras políticas do cultural, recursos retóricos com o intuito de combater



posições que alimentam a defesa de um centralismo do conhecimento nos debates educacionais.

Nessas perspectivas, o conhecimento (científico e/ou escolar) tende a ser associado apenas a demandas particulares formuladas no quadro da razão ocidental iluminista e, como tal, identificado com o pensamento do colonizador, opressor e dominante, tornando-se elemento impeditivo da construção de uma escola democrática. Essa associação, aparentemente revestida de uma certa criticidade, pode acarretar efeitos contrários ao pretendido. Na medida em que tende a reduzir e fixar o sentido de ciência como propriedade exclusiva de um grupo cultural a esvazia de sua dimensão política, crítica e libertadora.

Do mesmo modo, nessas formulações o termo cultura aparece positivado como necessariamente popular, transformador, justificando o investimento no mesmo como elemento central da cultura escolar. Não é raro vermos discursos curriculares passarem a reivindicar um lugar para as diferentes "culturas" presentes na escola, considerando, muitas vezes, as leituras de mundo e experiências dos alunos não apenas como "ponto de partida" do processo de ensino-aprendizagem, mas também ponto de chegada de um percurso formativo. Nesse mesmo movimento, expõe-se assim para fora da lógica de equivalência mobilizada para a definição de conhecimento escolar, o conhecimento científico e junto com ele o seu potencial subversivo na produção de subjetividades rebeldes.

Uma das consequências políticas desse entendimento da interface cultura/conhecimento recai diretamente na definição de escola e/ou escolar, afastando-a da ideia de um espaço privilegiado onde se estabelecem relações com o conhecimento científico. Com efeito, a defesa desse tipo de definição tende a ser associada a perspectivas conteúdistas e conservadoras como as apropriadas pelas políticas curriculares educacionais atuais que reatualizam sentidos excludentes de conhecimento, tanto escolar, como científico.

Interessa-nos observar, contudo, que, no cenário político educacional mais amplo, o selo de garantia tende a ser atribuído a uma instituição escolar quando, em seus currículos, se articulam, em uma mesma cadeia de equivalência, termos como ciência, teoria, conteúdo escolar para atender às demandas de qualidade. Nessas formulações, como face da mesma moeda, as leituras de mundo formuladas em meio às demandas de diferença e associadas ao



termo cultura, passam a ser percebidas como o "exterior constitutivo" da cadeia definidora de conhecimento escolar.

Assim, assistimos a um movimento flutuante por meio do qual ora se produz um deslocamento da discussão de conhecimento científico em prol da ênfase no cultural, ora se evidencia a retomada dessa discussão em detrimento das demandas de diferença.

Em diálogo com os teóricos do discurso que compartilham a perspectiva pós-fundacional, entendemos que os múltiplos sentidos possíveis atribuídos a um ou outro desses termos, e as formas como estão articulados na definição de currículo são contingenciais e provisórias, configurando a luta hegemônica travada em meio aos processos de significação. Isso implica que, dependendo das cadeias de equivalências definidoras de cultura e/ou de conhecimento com as quais operamos em nossas análises, podemos reafirmar ou subverter algumas posições hegemônicas no campo do currículo. Caberia então perguntar-nos: A quem interessa hegemônizar esses sentidos de ciência, conhecimento escolar, cultura, e não outros?

Afirmar a possibilidade de um outro olhar para a interface conhecimento/cultura que compreende uma leitura da escola gestora de demandas de diferença, de igualdade e de qualidade de maneira articulada, pressupõe enfrentarmos o jogo político em torno da problemática da definição de cada um desses termos. Essa possibilidade nos remete, por sua vez, a uma das tensões "clássicas" que circulam no campo do currículo: a relação entre universal/particular, aporia sobre a qual refletiremos a seguir.

90

A tensão entre universal e particular: outra leitura possível

○ que ocorre com as categorias do universal e do particular ao se tornarem ferramentas dos jogos de linguagem que moldam a política contemporânea? ○ que se realiza por meio delas. (LACLAU, 2011).

A tensão universalismo/particularismo emerge e se instaura no campo do currículo como desdobramento da incorporação das questões culturais tais como desenvolvidas nas teorizações curriculares críticas, que se tornaram hegemônicas no Brasil a partir do final da década de 80, início dos anos 90. ○



estreitamento do diálogo com as perspectivas pós-críticas e pós-estruturalistas, na segunda metade dos anos 90 e mais recentemente com as perspectivas pós-fundacionais, realimenta os debates em torno dessa tensão, abrindo novas perspectivas de análise.

Nesse segundo momento, pretendemos explorar a categoria de análise "fronteira" formulada no quadro teórico pós-fundacional para a compreensão das disputas de sentido em torno do significante "conhecimento escolar" que mobilizam a tensão universal e particular. Interessa-nos perceber como, nessas lutas de significação, o próprio sentido de "fronteira" entre esses dois termos é fixado e quais suas implicações para o enfrentamento aqui privilegiado. Dito de outra maneira, o foco, nessa seção, está posto no modo como operam as lutas políticas em torno das disputas pela legitimação/fixação, homogeneização/universalização de um sentido de conhecimento escolar. Pensar, pois, como um particular assume um grau de universalidade por meio dos jogos de linguagem que objetivam tal ou qual saber no social.

Para tal, organizamos nossos argumentos em torno da releitura de dois textos que, embora tenham sido produzidos há mais de uma década, simbolizam, de forma emblemática, o estado atual das discussões, no campo do currículo, sobre conhecimento escolar, universalismos e particularismos. Esses textos fazem parte do dossiê temático – *Políticas curriculares e decisões epistemológicas* – publicado na Revista Educação & Sociedade, nº 73, de dezembro de 2000, percebido aqui como uma síntese dos debates no Brasil que marcaram o final da década de 90 em torno das relações estabelecidas entre currículo, conhecimento, cultura e poder, centrais nas teorizações curriculares híbridas desse final de século.

Neste texto, nos deteremos mais especificamente nas reflexões e argumentações desenvolvidas por Jean-Claude Forquin (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (2000) por considerá-las representativas de posicionamentos epistemológicos e políticos, que, embora diferenciados, apresentam limites teóricos para o avanço da discussão. Interessa-nos, mais particularmente, explorar o que esses dois textos têm em comum do que evidenciar seus distanciamentos.

Nossa intenção é procurar mostrar que, por caminhos teóricos diferentes, chegam a impasses teóricos em relação ao próprio sentido de fronteira entre possíveis universalismos e particularismos. Assumindo posições essencialistas, ou as denunciando, essas reflexões não permitem sair de um ciclo



hermenêutico vicioso pelo qual tanto o “universal” como o “particular” persistem em ser significados, ainda que com ênfases distintas, isoladamente como “problema” ou “solução” nas suas positivities e pretensas completudes.

A argumentação desenvolvida por Jean-Claude Forquin pode ser sintetizada no fragmento abaixo extraído de seu texto intitulado *O Currículo entre o relativismo e o universalismo*:

Esta versão interativa aberta do multiculturalismo coloca, um grave problema – um grave problema no plano pedagógico – que é o de saber segundo quais critérios se efetuarão a escolha e a justificativa dos conteúdos de ensino. Pois concretamente, praticamente, o que isso significa? Criar um currículo no qual exista espaço para uma pluralidade de valores e de referências culturais? [...] Aqui reaparece a questão do relativismo e da justificativa. Com efeito, é preciso ensinar certas coisas em vez de outras e ensiná-las como válidas e valendo para todos não somente para determinado grupo. (FORQUIN, 2000, p. 62).

92

Preocupado em responder à questão, por ele mesmo, formulada – Como os sistemas de educação podem levar em conta o pluralismo das culturas? – Forquin (2000) se propõe, naquele texto, a analisar as potencialidades e limites da incorporação das perspectivas relativistas e universalistas no campo do currículo para pensar a questão do conhecimento escolar. Como deixa entrever o fragmento acima, seu desafio é pensar de forma articulada as implicações de ordem epistemológica e pedagógica que tal incorporação suscita em um espaço de produção discursiva específico: a instituição escolar. No enfrentamento desse desafio, e preocupado em fixar sentidos de universal, Forquin mobiliza discursos híbridos produzidos no âmbito de quadro teóricos distintos. Embora essa sua preocupação em trabalhar nos dois registros o afaste, à primeira vista, das perspectivas reducionistas e dicotômicas, esse autor não consegue, como bem aponta Silva (2000), sair dos limites de um quadro de significação paradigmático pautado em percepções de mundo essencialistas e dicotômicas. Nesse seu movimento de fixar sentidos de universal ou de universalismos, Forquin (2000) assume posições essencialistas a partir da qual

[...] a escola não pode mais ignorar os aspectos 'contextuais' da cultura (o fato de que o ensino está destinado a um determinado público, em um determinado país, em uma determinada época)



mas deve sempre se esforçar por privilegiar o que há de mais fundamental, de mais constante, de *mais incontestável e por conseguinte de menos cultural*, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana. (FORQUIN, 2000, p. 65, grifo nosso).

Desse modo, ele preconiza o universalismo da ciência, leia-se da verdade, da objetividade, do racionalismo defendendo assim, uma dicotomia intrínseca do currículo – “ciências versus cultura” ao diferenciar “relativismo epistemológico” e “relativismo cultural” naturalizando assim novos limites, novas fronteiras que precisariam igualmente ser problematizados, questionados. (SILVA, 2000)

Tomaz Tadeu da Silva, apoiado no que ele chama em uma “perspectiva posicional” (SILVA, 2000), dialoga contra a argumentação de Jean Claude Forquin, no texto – *Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin* – tecendo justamente críticas contundentes a essas afirmações essencialistas e dicotômicas de Forquin, em particular no que diz respeito à sua concepção de universal que, segundo Silva, não pode ser visto como uma “solução” mas como um “problema” a ser enfrentado.

Nessa perspectiva, há uma inversão da pergunta. A questão não é quais são os universais? Mas: como se definem universais? Quem está em posição de defini-los? Os universais não são a solução, mas o problema. (SILVA, 2000, p. 77).

E mais adiante, no mesmo parágrafo, esse autor afirma ainda que:

É universal aquilo que eu, em posição enunciativa de poder que me permite fazer isso, declaro como universal. Em suma a questão do universalismo/relativismo não é uma questão epistemológica, mas uma questão política. (SILVA, 2000, p. 77).

As reflexões de Tomaz Tadeu da Silva, sintetizadas nos dois fragmentos discursivos acima, traduzem o diálogo desse autor com as contribuições das perspectivas pós-estruturalistas. Silva aponta argumentos que reforçam a linguagem da denúncia da ideia de universal pautada em perspectivas essencialistas e dicotômicas.

Concordamos com esse autor, quando afirma que operar com a ideia de que o universal é histórico e socialmente construído, que não existe



possibilidade fora do jogo da linguagem em estabelecer noções de verdade, ou ainda que a linha divisória entre universal e particular envolve relações de poder assimétricas. No entanto entendemos que esse posicionamento teórico não apaga a necessidade de pensar nas implicações desses argumentos quando recontextualizados e hibridizados com outros discursos do campo educacional.

Consideramos que ambas as argumentações trazem questionamentos contundentes e pertinentes para a reflexão que aqui nos propomos. Isso significa que os perigos identificados por Jean-Claude Forquin, a partir de outra matriz paradigmática, não podem ser negligenciados, exigindo uma atenção dos pesquisadores do campo. Silva, ao afirmar que a tensão entre universal e particular não é uma questão epistemológica, mas sim uma questão política, não estaria desconsiderando as condições de produção, isto é, o sistema diferencial em que essas articulações são produzidas? Além disso, não é possível perceber, nesse tipo de afirmação, indícios de posições igualmente dicotômicas por meio das quais o epistemológico passa ser percebido como estando fora da ordem do político, logo não sendo elemento disputado nas lutas hegemônicas? E ainda: Ao considerar o “universal” como problema, não estaríamos correndo o risco de investir em particularismos puros?

94

Temos sustentado, em nossas pesquisas, que a articulação entre os questionamentos formulados por esses dois autores pode ser um caminho teórico fecundo. As questões suscitadas por Forquin nos parecem férteis para pensar os limites do sistema discursivo que configura o campo da “epistemologia social escolar” (GABRIEL, 2008) em meio ao campo mais amplo da discursividade em que essas lutas estão sendo travadas. Limites esses que permitem fixar em meio a um sistema de diferenças o que pode ser entendido como sendo “conhecimento escolar”. Trata-se assim de, ao invés de investir em conceituações que diferenciam essas perspectivas teóricas, produzir um quadro de significação que ofereça ferramentas para melhor compreender esse conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normalizados e rotinizados em meio às lutas de significação travadas em um sistema discursivo específico chamado escola, permitindo assim, apreender a complexidade da “cultura escolar”. (FORQUIN, 1993).

Desse modo, apostamos que a crítica aos essencialismos referente à questão do conhecimento escolar a despeito das terminologias utilizadas nas querelas em que ela se manifesta: “currículo comum”, “conhecimento



verdadeiro”, “saberes populares”, “conhecimento do cotidiano”, “conhecimento científico”, “culturas locais”, entre muitos outros, tem muito a ganhar quando endereçada não apenas aos termos que constituem os polos da tensão “universalismo” e “particularismo”, mas ao sentido de limites e de fronteira que os diferenciam em um contexto específico de produção discursiva. Dito de outra forma e retomando a questão que serve de epígrafe dessa seção: Afinal, o que ocorre com as categorias “universal” e “particular” quando elas se tornam instrumentos dos jogos de linguagem que moldam a política contemporânea? (LACLAU, 2011).

Assim, o desafio consiste em pensar como a tensão universal e particular, “clássica” no campo, pode ser mais bem enfrentada em um quadro de pensamento antiessencialista. Ou parafraseando Laclau (1996): Que alternativas entre um “objetivismo essencialista” e um “subjetivismo transcendental” em meio à variedade de jogos de linguagem possíveis em torno do “universal” vale a pena nos comprometermos do ponto de vista político, quando se trata de pensar o conhecimento a ser validado na escola?

Em seu livro *Emancipación y diferencia*, publicado em 1996, Laclau coloca as seguintes questões: Como qualificar a relação entre universalismo e particularismo após a crítica aos valores universais sob a bandeira do multiculturalismo? Após o debate sobre o fim dos fundamentos em suas várias expressões? Questões essas que expressam a aporia presente no campo do currículo e mobilizada nas discussões entre Forquin e Silva.

Reorientando esse debate para a reflexão central de nosso texto, caberia perguntar-nos: Que conhecimento escolar pode ser considerado portador de um grau de generalidade tal (dimensão do universal) que se justifique como válido a ser ensinado a todos a despeito de suas marcas identitárias particulares? Essa preocupação faz sentido em uma perspectiva teórica antiessencialista? Ou essa questão precisaria ser reformulada sob outras lentes teóricas? Afinal, o problema é o universal? Ou é a forma de defini-lo? Como defini-lo sem pensar em limites, em fronteiras? E ainda: A fronteira entre universal e particular é ela mesmo universal ou particular? (LACLAU, 1996). Se a validade de uma afirmação somente é determinada contextualmente (LACLAU, 1996), e entendendo esse contexto como discurso, isto é, um sistema de diferenciações estruturadas, como determinar os limites de um contexto?



Laclau (1996), ao analisar as fronteiras possíveis entre universal e particular, tece críticas às três formas históricas de possibilidades de entendimento que, segundo ele, não dão conta das demandas políticas de nosso presente. Para esse autor, a universalidade e a plenitude são inalcançáveis se mostrando sempre pela sua ausência.

[...] é o símbolo de uma plenitude ausente e o particular só existe no movimento contraditório de afirmar uma identidade diferencial e ao mesmo tempo anulá-la por meio de sua inclusão em um meio não-diferencial. (LACLAU, 1996, p. 57).

Esse entendimento permite pensar o universal como “significante vazio” que unifica o conjunto das demandas equivalentes, sem conteúdo próprio, mas com uma função indispensável no jogo de linguagem. Por ser um lugar vazio, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, deixando sempre aberta a sua cadeia de equivalências. Desse modo, para Laclau, é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente. Isso implica a necessidade de considerar a importância de manter em nossas análises, a dimensão universal mas articulá-la de modo distinto com o particular.

96

Pensar o universal como horizonte desvinculado de um conteúdo particular permite assim problematizar as posições dos autores acima discutidas. Nem “solução” nem “problema”, o universal aparece como condição de possibilidade para pensar a própria tensão entre perspectivas universalistas e particularistas, permitindo colocar como premissa para o aprofundamento da discussão a seguinte afirmação, parafraseando Laclau e Mouffe (2004) quando criticam o essencialismo presente no entendimento de “classe universal”: é somente renunciando a toda prerrogativa epistemológica fundada na pretensa posição ontológica privilegiada de uma verdade universal que o grau de validade atual do conhecimento válido a ser ensinado pode ser seriamente discutido. Esse tipo de renúncia não abriria a possibilidade de deslocarmos e ampliarmos a cadeia de equivalência que qualifica o conhecimento legitimado incluindo assim nessa lógica outros saberes, até então excluídos desse sistema de significação, como válidos a serem ensinados?

Com efeito, nesse quadro teórico, hegemônizar significa uma operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma, isto é, pressupõe investir no preenchimento



do sentido de "universal" que, por sua vez, surge de representação impossível. Na medida em que o fechamento simbólico do "universal" não pode se justificar por nenhuma essência, isto é, por qualquer fundamento 'fora' do jogo da linguagem, o conceito de "articulação" assume um papel central na construção do argumento nesse quadro teórico.

Essa abordagem sugere que a especificidade do político nos remete a um terreno específico, conflituoso, na medida em que é, nesse contexto, onde se situam as práticas articulatórias definidoras do ser das coisas desse mundo, ou seja, de sua identidade. Nesse plano de análise, trata-se de perceber, em um campo discursivo específico, as demandas particulares que têm como horizonte assumir o lugar do universal histórico e contingente em meio às diferenças. Pensar o político significa, como afirma Mendonça (2010), leitor de Laclau, analisar o "fundamento" do ponto de vista ontológico, ou seja, o modo como são produzidas em meio ao jogo da linguagem as identidades resultantes das práticas articulatórias discursivas, hegemônicas. Desse modo, o entendimento do jogo político mobiliza os antagonismos na problemática do ser das coisas, isto é, reconhece que a definição do que é se faz também pela produção do seu outro, do seu exterior constitutivo. O político, portanto, é a prática de articular o particular e o universal, prática que, enquanto matriz da política, possui uma dimensão espacial (espacialidade) e outra temporal (temporalidade), nenhuma das quais tem uma forma ou conteúdo a priori. (DYBERG, 2008).

A partir dessa tensão que configura o nível do político na produção de sentidos de conhecimento, as demandas se "reúnem" no intuito de colocar na arena política o desejo de universalizar o que interessa e o que vale ser adjetivado contingencial e hegemonicamente como "escolar". Assim, abre-se uma possibilidade de análise que permite pensar um outro desenho teórico para definir conhecimento escolar como um momento estratégico e crucial de um "espaço social chamado escola, percebido como um sistema incompleto cujos limites estão sob forte pressão em nosso presente." (GABRIEL, 2011a, p. 8). É nesse movimento que emerge a terceira aporia que passamos a explorar.



Conhecimento escolar e conteúdo: entre aproximações e diferenciações

A escola, como mundo completo, podia ser este lugar perfeito de liberdade intelectual, de liberdade superior, onde cada indivíduo se volta encontrar o seu genuíno, honesto caminho. Os professores são quem ainda podem, por delicado e precioso ofício, tornar-se o caminho das pedras, na porcaria de mundo em que o mundo se tem vindo a tornar. (MAE, 2012a).

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um 'objeto de pensamento' e não como um 'lugar de experiência'. (YOUNG, 2011).

A discussão envolvendo a questão de conteúdos a serem ensinados na educação básica não é nova no campo educacional brasileiro. Esse termo foi objeto, nos anos 1980, de debates acirrados envolvendo perspectivas teóricas diferenciadas embora, do ponto de vista político, compartilhassem a mesma matriz crítica. Nos limites deste texto, não cabe retomar esse debate. Interessamos, no entanto, destacar brevemente alguns aspectos que ora nos aproximam e ora nos distanciam dos argumentos desenvolvidos naquelas discussões.

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao potencial emancipatório presente nos argumentos desenvolvidos no âmbito da teoria crítica-social dos conteúdos, uma das perspectivas hegemônicas nos debates da década de 80. Para os chamados "conteúdistas", a escola tinha como função política específica transmitir conteúdos comuns a todos, independentemente das diferenças socioculturais. Assim, defendia-se que a força transformadora da escola estava justamente no fato de essa instituição ser capaz de ensinar os mesmos conteúdos às crianças de todas as classes sociais. Embora, naqueles debates, a questão da democratização da educação básica estivesse centrada, apenas, no acesso aos conteúdos percebidos, como universais, defendemos que essa função política ainda é uma marca dessa instituição a ser preservada.

Um segundo aspecto diz respeito à forma como as questões culturais foram incorporadas nos debates daquele período. Embora os estudos da área, influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, esboçassem uma abertura para a entrada de outras leituras do mundo na escola, as análises daquela época não se centraram sobre os impactos das questões culturais na produção do



conhecimento a ser ensinado e legitimado nessa instituição. A cultura popular tendia a ser vista muito mais como ponto de partida nos processos de ensino-aprendizagem de alunos das classes populares, do que como conteúdo valorizado a ser ensinado nos currículos da escola básica.

A partir dos anos 1980, com o desenvolvimento dos estudos curriculares de matriz crítica no Brasil, consolidou-se uma produção acadêmica significativa pautada no questionamento da naturalização desses conteúdos, abrindo linhas de pesquisa que se consolidaram ao longo do tempo por meio de estudos sobre os processos de produção, classificação e distribuição do conhecimento escolar. No entanto, as teorizações curriculares ao intensificarem, a partir da segunda metade dos anos 90, a interlocução com as abordagens culturais de matriz pós-estruturalista tenderam a colocar em segundo plano as reflexões sobre o conhecimento escolar/contéudo.

Nessa seção, investimos, justamente, no exercício teórico que vai contra essa corrente. Apostamos que o argumento a favor do reconhecimento do lugar político ocupado pelo conhecimento escolar nos debates curriculares se sustenta, teoricamente, com o enfrentamento de sua definição. Trata-se de evidenciar as unidades diferenciais que são articuladas na cadeia definidora de conhecimento escolar, entre elas, em particular, o significante "contéudo". O foco nesse termo se justifica pela sua mobilização intensa nos debates sobre conhecimento escolar nos parecendo crucial a compreensão da sua função discursiva no jogo de linguagem. A hipótese aqui defendida consiste em afirmar que a possibilidade de fixação do sentido de contéudo como unidade diferencial que integra a cadeia definidora de conhecimento escolar pode abrir pistas instigantes para fazer trabalhar essa terceira aporia.

Afinal, significados ora como sinônimos, ora em oposição binária, os significantes – contéudo, ciência e conhecimento escolar – participam do processo de fixação do que deve ser legitimado e validado para ser ensinado na escola da educação básica, produzindo efeitos epistemológicos e políticos no processo de gestão das demandas que interpelam essa instituição. Quando apreendidos como sinônimos tendem a reforçar a ideia de conteúdos universais, patrimônio cultural da humanidade, tornando-se alvo das críticas endereçadas à perspectiva contéudista. Acrescenta-se ainda que, nessa cadeia de equivalência, o sentido de conhecimento científico tende a ser associado, necessariamente, ao universalismo eurocêntrico. Nessa leitura da cadeia definidora de conhecimento escolar, o corte antagônico produz



como exterior constitutivo outras leituras de mundo que, ao se distanciarem dos cânones da ciência moderna, são desqualificadas e silenciadas no âmbito da cultura escolar.

Do mesmo modo, quando esses mesmos termos não aparecem articulados na mesma cadeia de equivalência, eles tendem a se apresentar em uma situação antagônica na qual o "conteúdo" e "ciência" se articulam posicionando o termo conhecimento como o outro, passando a exercer a função de exterior constitutivo. Nessa configuração discursiva, o significante conhecimento tende a se fixar a partir da articulação entre significantes como "valores", "competências", "habilidades". Esse tipo de mecanismo discursivo aparece, muitas vezes, associado à emergência das demandas de diferença no cenário político contemporâneo. Nesses debates, uma escola democrática tende a ser uma escola aberta à diferença, deixando a questão do conhecimento científico/conteúdo em segundo plano, isto é, em uma posição subalternizada na cadeia de equivalência, quando não o expelle para fora de sua cadeia.

Percebemos que, embora as duas situações acima descritas sustentam argumentos distintos, elas mobilizam um sentido de conteúdo semelhante. Qual o interesse em fixar, necessariamente, o termo conteúdo como algo negativo, opressor, elitista, de propriedade exclusiva das classes dominantes? Que outros fluxos de sentido poderiam ser acionados com o intuito de deslocar as fronteiras do que é e do que não é conteúdo escolar?

Apoiadas na perspectiva teórica privilegiada, ensaiamos outras possibilidades de articulação entre esses termos. Assim, propomos operar com um sentido de conhecimento escolar que permita que outras definições/articulações entre cultura/ciência/conteúdo possam emergir. Definir conhecimento escolar como estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos pode abrir outras possibilidades de pensar essa relação. Vale sublinhar que estamos nos referindo ao conhecimento entendido como fluxos de sentidos estabilizados em um contexto discursivo específico no qual o compromisso com o valor de verdade não pode ser descartado, como retomaremos na última seção.

Nesse argumento, o termo conteúdo condensaria fluxos de sentidos específicos que participam da cadeia de equivalência que define conhecimento



escolar. Conteúdo não seria, nessa definição, sinônimo de conhecimento escolar, e sim de conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado. Dito de outra maneira, o termo conteúdo passa a ser significado como unidade diferencial que, quando incorporada à cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas de conhecimento científico.

Não se trata de reforçar hierarquias entre os diferentes conhecimentos, mas de considerar o papel desempenhado pelo conhecimento científico na produção do conhecimento escolar. Consideramos importante ainda sublinhar que os fluxos de cientificidade não são percebidos, nessa definição, como fluxos de conhecimentos universais e neutros. Ciência é um termo em torno do qual se disputam sentidos de verdade. Assumir a centralidade do papel dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar significa assumir o compromisso da escola com um regime de verdade.

Na crítica pós-fundacional às perspectivas essencialistas, todo discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro, de dizer a verdade do social (BURITY, 1997), o que está em jogo não é, pois, a superação dos antagonismos, nem a busca de consenso, mas o estabelecimento de fronteiras provisórias tensionadas pelas demandas de cada presente. Nesse movimento, práticas articulatórias são acionadas, possibilitando a identificação dos "[...] diferentes elementos que entram na composição de uma formação hegemônica." (BURITY, 1997, p. 10). Se pensarmos em termos de definição de "escola democrática" ou "conhecimento escolar" em uma sociedade desigual e plural como a nossa, cabe-nos perguntar, como vimos argumentando, ao longo deste texto, em quais processos de identificação investir no processo de hegemonização desses termos? Procuramos, nessa seção, sustentar o argumento de que o termo conteúdo pode assumir outros significados e, desse modo, apresentar um potencial para a reflexão política no campo do currículo que merece ser mais bem explorado.

Associados às perspectivas pedagógicas defensoras de um ensino conteudista, enciclopédico, os conteúdos programáticos tendem, muitas vezes, a ser percebidos como algo a ser superado, ou como um "mal necessário". A hipótese com a qual trabalhamos, vai de encontro a esse tipo de abordagem. Conteúdo é aqui significado como conhecimento científico recontextualizado em meio aos processos de seleção e organização disciplinar ou interdisciplinar



que configuram os currículos. Assim, os conteúdos podem garantir dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar fluxos de cientificidade que os legitimam perante as demandas sociais de cada presente voltadas à instituição escolar.

Consideramos importante destacar que essa definição não nega a presença de outras unidades diferenciais – competências, valores, atitudes, outros saberes (senso comum, do cotidiano, da mídia) – na fixação do sentido de conhecimento escolar. Além disso, essa definição tem o mérito de chamar a atenção para a relação que o conhecimento escolar mantém com o conhecimento científico. O termo conteúdo não seria, nessa definição, nem associado à ideia de competência ou capacidade, tampouco sinônimo de conhecimento escolar. Defini-lo como fluxos de cientificidade recontextualizados na cadeia que fixa sentidos de conhecimento escolar, faz com que esse significante seja indispensável no processo de ensino/aprendizagem, na medida em que passa ser responsável pelo vínculo estabelecido entre a cultura escolar e o conhecimento científico. Um vínculo que não é o único, mas, mesmo assim, apostamos que seja imprescindível.

102

Essa posição não impede, como procuramos argumentar, igualmente uma visão crítica do entendimento de ciência, e incorpora, pois, os aportes teóricos debatidos, atualmente, no terreno da epistemologia. Afinal, seu mérito, no nosso entendimento, é que ele garante que o debate sobre produção e distribuição do conhecimento escolar continue e possa permanecer na pauta de uma racionalidade na qual a questão da verdade, ou melhor, do domínio do verdadeiro não seja abandonada, nos exigindo assim um enfrentamento com os desafios da objetivação do conhecimento escolar.

Conhecimento escolar: entre verdades e sentidos

[...] parece que não vês que as palavras são rótulos que se pegam às cousas, não são as cousas, nunca saberás como são as cousas, nem se quer que nomes são na realidade os seus, porque os nomes que lhes deste não são mais do que isso, os nomes que lhes deste. (SARAMAGO, 2005).



Optamos por essa citação de Saramago na abertura dessa última seção, porque ela reafirma a potência do ato de nomear na produção do social. Esse entendimento vai ao encontro da compreensão de discurso na perspectiva pós-fundacional privilegiada a partir da qual interessa-nos, neste último e quarto momento, explorar a articulação entre verdade e sentido na definição de conhecimento escolar.

A escolha por esse recorte se justifica por entendermos que a ideia de um "conhecimento escolar verdadeiro", embora tenha sido problematizado de forma contundente pelas teorizações curriculares críticas e pós-críticas, continua sendo uma questão que não pode ser abandonada ou negada nos debates do campo educacional. Temos trabalhado com a ideia que a crítica a uma concepção de verdade não pode ser confundida com a negação da existência do domínio do verdadeiro nas produções de leituras de mundo, e, consequentemente, da constituição do conhecimento escolar. Dito de outro modo, implica considerar que a pertinência do campo epistemológico para pensar o processo de produção do conhecimento escolar é também apostar no valor de verdade (e não da verdade) visto como um elemento da cadeia de equivalência definidora desse tipo de conhecimento. Afinal, como afirma Forquin (1993, p. 9), "[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que lhe seja verdadeira ou válida aos seus próprios olhos."

Debater sobre o valor de verdade nos remete diretamente aos debates atuais sobre objetivação do real, o que, tendo em vista a abordagem discursiva privilegiada, implica o enfrentamento com a questão da linguagem por meio da qual produzimos e fixamos sentidos no e do mundo. Que relação então é possível estabelecer entre verdade e sentido de forma que não se excluam mutuamente? Esse ponto toca no cerne da dúvida sobre a natureza do conhecimento escolar. Que critérios podem ser mobilizados para afirmar que alguns saberes valem a pena ser ensinados em detrimento de outros após formulação das pós-fundacionais que incidem sobre questões de objetividade, subjetividade e representação do real, e verdade? O que faz a diferença entre os conhecimentos escolar, científico e o cotidiano que justifica a permanência em nosso presente de instituições específicas para a produção e legitimação dos dois primeiros? Afinal, o que devemos combater: o reconhecimento das diferenças entre os tipos de conhecimento ou as relações de poder hierárquicas estabelecidas entre elas?



A afirmação de Michael Young (2002. p. 77) sobre a pertinência e necessidade de reconhecer que “[...] o conhecimento tem uma objetividade, e não é apenas um processo histórico [...]” nos parece uma pista instigante para avançar nessa discussão. É justamente essa condição objetiva que permite a criação e aquisição de novos conhecimentos e a possibilidade que eles sejam traduzidos, reelaborados, acumulados, criticados, ensinados e aprendidos. Assumir essa objetividade do conhecimento nos remete, contudo, à questão inicial agora assim reformulada: Que critérios definem assim, a objetividade do conhecimento? Reconhecer que o “conhecimento é construído social e historicamente não lhe exime que essa “realidade objetiva” seja analisada pelo crivo das críticas das perspectivas tanto relativistas como construcionistas. Como estabelecer fronteiras entre a parcela sócio-histórica e a parcela objetiva do conhecimento, indispensável quando se trata de ensinar e aprender? Em que medida é possível produzir híbridos culturais em que esses discursos sobre conhecimentos apareçam suficientemente entrelaçados para podermos apostar que o que se ensina e se aprende na escola não tem a ver apenas com os interesses de grupos específicos, mas também desempenham um papel importante na construção de sujeitos que possam posicionar-se nas disputas de seu presente de forma crítica.

104

Como vimos argumentando, o “ser” das coisas deste mundo é relacional, o que pressupõe reconhecer que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. A palavra sistema, no entanto, não se esgota apenas na ideia de relação, mas mobiliza, necessariamente, a ideia fronteira de limite, pois implica fechamento. O sistema social pode ser, então, entendido como um sistema relacional, diferencial, com múltiplas possibilidades de fechamentos contingentes. Entendemos que essa definição ajuda na desconstrução da ideia de um objetivismo essencializante de conhecimento escolar, na medida em que permite aproximar os termos “relação” e “objetividade”.

Assim, sustentamos que compreender a objetividade do conhecimento escolar a partir do pós-fundacionismo implica colocá-la em um outro plano conceitual. Ou seja, deslocar o foco da busca de uma preocupação de definição de “conhecimento objetivo” para uma “redefinição, ressignificação da ideia de objetividade em um paradigma antiessencialista, na compreensão de que esse lugar da objetividade é resultante da luta hegemônica. Articular, fechar, definir são, pois, ações de objetivação.



Desse modo, é possível compreender que o processo de objetivação do conhecimento escolar ocorre em meio às lutas de significação disputadas num contexto específico, em meio a fixações provisórias e precárias de conhecimento legitimado. Essa compreensão vai de encontro àquele que preza um sentido único, geralmente agregado ao valor científico, de verdade absoluta priorizando uma natureza de conhecimento pautada em uma matriz que se funda fora do campo da linguagem.

Com efeito, entendemos que a epistemologia social escolar pode ser significada como um sistema discursivo atravessado por diferentes fluxos cujas fixações entre o escolar e o não-escolar dependem das práticas articulatórias produzidas em um contexto discursivo específico. Além de apontar para o jogo político como instância legitimadora do conhecimento, essa leitura resgata a potencialidade epistemológica da cultura da escola na produção do conhecimento, ou seja, permite reconhecer a especificidade desse espaço onde as demandas se articulam na possibilidade de fazer valer um ou outro sentido de conhecimento assumido como de maior ou menor legitimidade.

Como nos alerta Forquin (1993), se a questão do valor "da" verdade não apresenta, mais, maiores problemas, a questão do valor "de" verdade continua sendo uma questão aberta e de difícil equacionamento quando falamos do terreno da epistemologia escolar. Com efeito, no âmbito da epistemologia escolar, as justificativas – tanto "de oportunidade" como as "fundamentais", como diferencia Forquin (1993) – são mobilizadas, apesar de nem sempre explicitados, no momento de legitimar o que deve ser esquecido e o que deve ser lembrado no processo de construção da cultura escolar. A primeira modalidade de justificativa engloba os argumentos construídos em torno da questão dos possíveis – "[...] não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis, segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas." (FORQUIN, 1993, p. 144). Já a segunda modalidade, mais problemática de ser assumida, diz respeito à questão dos valores. Valores esses, tanto de ordem epistemológica como de ordem política e ética. "É o que dizer de um ensino que transmitisse deliberadamente conhecimentos errôneos, teorias falsas, hábitos nefastos, preocupações triviais?" (FORQUIN, 1993, p. 144). É justamente esta "ideia de um valor" de cunho cultural e epistemológico que essa na base dos critérios da seleção e organização dos conteúdos escolares que permite



afirmar que nem todos os conhecimentos são passíveis de ser ensinados seja do ponto de vista ético-cultural e político, seja do ponto de vista epistemológico.

Não se trata, pois, de operar com a ideia de “a” verdade em uma perspectiva a-histórica, mas assumir o compromisso da escola com o “valor de verdade”. (FORQUIN, 1993). Dito de outro modo, considerar o conhecimento escolar como uma construção sócio-histórica não o isenta de sua condição de estar “no verdadeiro”. (GABRIEL, 2011; 2011a). Isso significa que os fluxos de cientificidade recontextualizados nos currículos escolares carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado nas matrizes teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares.

Esses quatro momentos/portas de entrada no debate curricular foram, assim, uma tentativa de dizer e escrever nossa aposta em termos de estratégia discursiva no investimento, no aumento da potência e na continuidade dos traçados iniciais de uma linha investigativa que vem sendo desenvolvida no Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH). Assim, em meio às lutas de significação do campo do currículo, fechamos, provisoriamente, esse texto, reafirmando nossa aposta no estreitamento da interlocução com a abordagem discursiva. Acreditamos que, ao abrirem espaço para uma outra leitura política, as perspectivas pós-fundacionais oferecem ferramentas conceituais que nos ajudam a continuar enfrentando os desafios sobre democratização da educação básica sem negar o potencial heurístico do conhecimento escolar nesse processo.

106

Nota

- 1 Referimo-nos ao Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) sob a coordenação da professora Carmen Teresa Gabriel no qual são desenvolvidos estudos na área do Currículo que tem como foco a abordagem discursiva nas análises da interface conhecimento, cultura, poder. Este texto está diretamente vinculado à pesquisa *Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares (2013-2015)* com apoio do CNPq (Bolsista de produtividade e Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES n.18/2012, Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas).



Referências

BURITY, Joanildo. **Desconstrução, hegemonia e democracia**: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. 1997. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/nabuco/joan7.rtf>. Acesso em: 23 mar. 2011.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculos entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio De Janeiro, v. 11, n. 22, p. 1-23, maio/ago. 2010. (Online).

CASTRO, Marcela Moraes de. **Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo**. 2012. 136f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DYBERG, Torben Bech. Lo político y la política en el análisis del discurso. In: CRITCHLEY, Simon (Ed.). **Hegemonía**: discurso, retóricas, antagonismo in Laclau. Aproximaciones críticas a su obra. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: LEITE, Carlinda; MOURAZ, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Portugal: Porto Editora, 2011.

_____. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente**. (Conferência realizada por ocasião do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011a).



GABRIEL, Carmen Teresa; FRAZÃO, Érica. Elizabeth Vieira. Currículo de História e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente. In: MONTEIRO, Ana Maria Monteiro. GABRIEL, Carmen Teresa, ARAÚJO, Cinthia Monteiro; COSTA, Warley (Org.). **Pesquisa no ensino de história**: entre apostas políticas e desafios epistemológicos. Rio de Janeiro: MAUAD, 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham/Philadelphia: Opens University Press, 2000.

_____. Applying discourse theory: the method of articulation. In: HOWARTH, David; TORFING, Jacob. **Discourse theory in european politics**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005.

LACLAU, Ernesto. **New reflexions on the revolution of our time**. London: Verso, 1990.

_____. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

_____. Populismo – o que existe num substantivo? **Margens Revista de Cultura**, Belo Horizonte, n. 3, p. 4-15, jul. 2003.

108

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

_____. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

MAE, Valter Hugo. Prefácio. In: MENDES, Miguel Gonçalves. **José e Pilar**: conversas inéditas. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. Os professores. **Jornal de Letras, artes e ideias**. Lisboa, n.1095, abr. 2012a.

MARCHART, Oliver. **El pensamiento político posfundacional**: la diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MENDONÇA, Daniel. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 3, set./dez. 2010.



MORAES, Luciene Maciel Stumbo. "**Conteúdos importantes**" em história no currículo da **Educação Básica**: um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II. 2012. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RETAMOZO, Martín. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, n. 35, p.110-127, sept. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Tradução Sergio Alcides, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 71-78, dez. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

YOUNG, Michael. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 117, p. 53-80, set. 2002.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplina. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p.609-623, set./dez. 2011.

Profa. Titular Dra. Carmen Teresa Gabriel
Universidade Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Coordenadora do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de
História (GECCEH)
E-mail | carmenteresagabriel@gmail.com

Mrs. Marcela Moraes de Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro | Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação
Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH)
E-mail | marcelamoraesdecastro@gmail.com

Recebido 18 ago. 2013

Aceito 4 set. 2013