

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO E LINGUAGEM

MARCELA MORAES DE CASTRO

SENTIDOS DE CONHECIMENTO ESCOLAR NO JOGO DE LINGUAGEM NAS
POLÍTICAS OFICIAIS DE CURRÍCULO

Rio de Janeiro

2012

MARCELA MORAES DE CASTRO

SENTIDOS DE CONHECIMENTO ESCOLAR NO JOGO DE LINGUAGEM NAS
POLÍTICAS OFICIAIS DE CURRÍCULO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação na linha Currículo e Linguagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof^ª Dra. Carmen Teresa Gabriel

Rio de Janeiro

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

FOLHA DE APROVAÇÃO



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de Currículo”

Mestrando: **Marcela Moraes de Castro**

Orientado pelo (a): **Prof^a. Dr^a. Carmen Teresa Gabriel Anhorn**

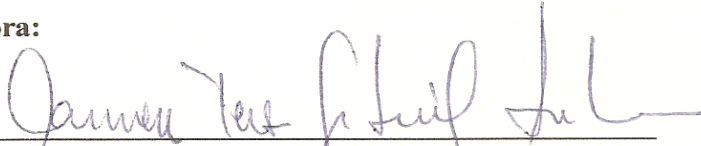
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 06 de junho de 2012

Banca Examinadora:


Presidente:



Prof^a. Dr^a. Carmen Teresa Gabriel Anhorn



Prof^a. Dr^a. Marcia Serra Ferreira



Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes de Macedo

AGRADECIMENTOS

Embora o presente texto abra o trabalho de pesquisa, ele não me parece ir além de um *curriculum post-mortem*. Um texto que assume a difícil tarefa de avivar a memória que escolhe por um ou outro motivo aquilo que merece ser lembrado, num movimento que ganha sentido nas linhas preenchidas neste texto que, recorrendo a Motta (1998), são construídas numa linha reta com o passado, alimentada por lembranças vagas e também contraditórias.

Reavivo, então, o passado em respeito a esta “tradição inventada” (HOBSBAWM, s/d) para assim agradecer àqueles que participaram de algum modo do processo de construção deste trabalho.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), obrigada por ajudar a tornar viável a minha estada no curso. À Solange, agradeço com carinho o telefonema que me disponibilizou uma vaga no PPGE. Você se lembra? Eu não esqueço.

À Luciana, mais que uma amiga de trabalho, formalizo aqui o meu carinho. Valeu pela preocupação, por tantas vezes perguntar: E aí acabou? Você conseguiu fechar seu texto? Obrigada ainda por ouvir minhas lamúrias acadêmicas! Foram tantas, né!

À Ana Maria Monteiro, minha professora em 2009 e minha chefe em 2010, por conta do meu ingresso como servidora da Faculdade de Educação. Agradeço a possibilidade da relação que pude estabelecer enquanto aluna que aprende, “aprende um conhecimento que o professor tem a responsabilidade de ensinar”. Ainda não esqueço de agradecer a compreensão pelas minhas ausências no trabalho em momentos de extrema dedicação à escrita.

À Beth Macedo, agradeço por aceitar o convite de participar da minha banca. A leitura atenta de uma pesquisa, realizada por um dos “referenciais teóricos” escolhidos, consiste numa contribuição inestimável para o trabalho.

Marcia Serra, sem acento agudo no a, ratifico que suas sugestões na defesa do projeto foram inestimáveis para esta pesquisa. O capítulo II deste estudo, no que concerne ao procedimento de levantamento dos dados, tem a sua marca. O caminho que trilhava foi redirecionado a partir de suas sugestões, com isso outros horizontes puderam ser apontados. Espero que tenha conseguido articular as questões propostas por você. Um beijinho carinhoso de sua aluna.

À Carmen, antes de agradecer preciso aconselhar, pois apesar de saber que uma orientadora não é para sempre, isso é horizonte impossível de ser alcançado, gostaria que ela fosse a minha durante muito tempo. Chego a esta altura a considerar que são raros os bons orientadores, assim como são raros os orientadores bons. E minha cara, rara orientadora, está situada neste interstício. Assim, para dar o pão conforme a fome, me aproprio de trechos da letra “Camarada d’água” para pedir-lhe:

Viva a vida mais leve/ Não deixe que ela escorregue/ Viva a sua maneira/Não perca a estribeira/Saiba do teu valor/E amanhã brilhando mais forte/Que a estrela do norte/ Que a noite entregou.

Assim... teremos Carmen por muito tempo. À minha querida orientadora, agradeço quase de pé junto, se necessário for!

Ao grupo de pesquisa: pelos momentos felizes, as comemorações, os “lanchinhos”, almoços, viagens e também pelos momentos difíceis. Afinal, discutir um referencial como o nosso não foi fácil! À Ana Angelita agradeço a lembrança: “Faça a dissertação possível”. À Ana Paula, sempre tão disponível, faz a gente até acreditar que ela tem todo tempo do mundo! Luciene, sempre tão doce e ao mesmo tempo tão forte, obrigada pelo exemplo. Márcia Pugas, foram tantos os “queridas” ao telefone para saber como eu andava, que perco a conta das vezes que se colocava à disposição para me ajudar. Patrícia, sempre sorridente. Com você não dá para ter tempo ruim! E na frase: “Você já pensou em colocar um ponto de interrogação no final desta sua afirmativa?” Me deixou tão mais calma para (re)pensar os essencialismos deste mundo! Obrigada. À Warley, vai aqui um carinho mais que especial. Passamos estes últimos quatro meses mais juntas do que os dois últimos anos. As ligações quase que diárias mostrando preocupação e interesse pelo meu trabalho, possibilitaram a troca de ideias na minha escrita e também o desabafo pelo esgotamento. Pela força, pela atenção, por tudo o que você significou para mim neste processo, muito obrigada, mesmo!

Aos meus pais, que estão sempre ao meu lado, nas emergências quase que diárias, no vai e vem com as crianças, preocupação intensa comigo. Vocês além de me ensinarem a “descascar” os meus problemas, me amparam na resolução deles. Aos momentos investidos em mim, apresento aqui parte do que me tornei, o outro lado vocês já conhecem de cor e salteado. Saibam, meu amor por vocês é incondicional!

Faço ainda referência a minha irmã mais nova a quem (embora todos achem ao contrário, sou eu que fico feliz com isso) agradeço a nossa parceria. Parceria na profissão, na academia e na vida. Saiba, sua destemperada, você me ensina muito. Obrigada pela força, pelo amor e pelo carinho.

Aos meus três terços, Ana Carolina, Luca e João, meus filhos, minhas pequenas vidas, a vocês agradeço e peço a alegria diária que me emprestam para que eu consiga levar adiante meus sonhos, contando com a possibilidade ainda de reunir em apenas um beijo, um sorriso ou um carinho, um “tantão” de felicidade que nem sei! Saibam: “admiro o que há de lindo e o que há de ser”... cada um de vocês. Aos amores que “sempre” terei, aqui expresso o meu enorme amor.

EPÍGRAFE

O tudo é uma coisa só

O Teatro Mágico

Tem hora que a gente se pergunta
Por que é que não se junta tudo numa coisa só?

Boneca, panela, chinelo, carro
O nó que eu desamarro surge pra me dar um nó
Você aparece de repente e coloca em minha frente a dúvida maior
Se tudo que eu preciso se parece,
Por que é que não se junta tudo numa coisa só?

Balaio... de domingo eu não saio
De bambu e corda... só se for pra rezar
Luz... no cabelo e nos olhos
No sorriso do justo feito pra iluminar

Cruz... na parede e no púlpito
Nas nossas costas de súbito
Pesadas pra se carregar
Porta... abre e fecha o caminho
O balaio eu carrego sozinho
E ilumino esta cruz com meu jeito de andar

Mãe, primo, pai, avô, padrinho
Zelador, juiz, vizinho
Tio, cunhado, irmão, avó
Família é um assunto complicado
Quem não gosto mora ao lado e o mais velho mora só
Pois traga um colchão aqui pra sala
Por que é que não se junta tudo numa coisa só?

Poeta, ouvidor, desenhista, músico, malabarista...
Comediante o que for
Todo mundo procura um lugar, pra poder compartilhar...
Da dor e da alegria
Sarau em Arcoverde só de sexta venho aqui reivindicar
Eu quero isso todo dia
Sarau na Arcoverde só de sexta venho aqui reivindicar
Eu quero isso todo dia

Católico, evangélico, budista, macumbeiro, corintiano
Espírita ou ateu
Todo mundo busca a paz interna, tâmo aqui pra ser lanterna
Foi assim que Ele escreveu
Palavras e palavras e palavras
E ainda acham que o deus do outro não pode ser meu

Quando juntarmos você comigo...
Cordão umbilical e umbigo
A gente vai ser só um
E até lá eu não vou caminhar mais sozinho
O distante será meu vizinho
E o tempo será
A hora que eu quiser!!! Oras!!!

Tem horas que a gente se pergunta
Por que é que não se junta tudo numa coisa só?

“Pensar incomoda, como andar à chuva
Quando o vento cresce e parece que chove mais” (CAEIRO, 1963).

RESUMO

Inserida no contexto político atual sobre o investimento do Estado na promoção de políticas públicas curriculares, esta dissertação se propõe a contribuir para esse debate tendo como recorte os processos de produção, fixação e distribuição do conhecimento escolar na/da Educação Básica a partir da análise do texto curricular *Currículo, conhecimento e cultura*, título integrante dos cadernos *Indagações sobre currículo*, uma publicação proposta pelo Ministério da Educação. Interessa-me mais especificamente, nesse processo, atribuir centralidade a categoria conhecimento escolar de modo a compreender entre os fluxos de sentidos de conhecimento e de escola em disputa, aqueles que são fixados para serem adjetivados como conhecimento escolar.

Em diálogo com as teorizações curriculares que incorporam as perspectivas pós-estruturalistas e pós-fundacionistas na reflexão do currículo escolar, o estudo aposta na pertinência da compreensão das articulações promovidas no contexto de uma política oficial de currículo na configuração da cadeia de equivalência que fixa provisoriamente sentidos do conhecimento escolar.

Para tal, busca articular na análise as demandas do nosso presente endereçadas à escola que mobilizam sentidos de qualidade, igualdade e diferença nesse sistema discursivo específico. Desse modo, esta pesquisa tem por objetivo central analisar os processos de significação do conhecimento escolar, a partir da análise do texto que hibridiza discursos políticos e acadêmicos no processo de articulação entre o Estado e a comunidade acadêmica, para fixar o que é considerado como conhecimento escolar e conhecimento não-escolar no texto *Currículo, conhecimento e cultura*, voltado para as propostas das redes públicas de ensino. Interessa-me mais particularmente analisar as práticas articulatórias entre os fluxos de sentidos que se entrecruzam nesse caderno compreender as estratégias discursivas que são investidas na luta hegemônica em torno do conhecimento a ser ensinado, validado por uma política pública de currículo.

O estudo permitiu mostrar que a discussão em torno do conhecimento escolar com base na ciência de referência sustenta a discussão em torno do que é válido a ser ensinado, mas assume lugar tangencial às reflexões que articulam a demanda de diferença no currículo.

Foi possível ainda apontar para a importância de continuar explorando, nas pesquisas do campo curricular, as articulações entre cientificidade e conhecimento escolar considerando a pauta de uma epistemologia social escolar na perspectiva de ampliação das fronteiras que separam o que nos interessa fixar como o que é, e o que não é conhecimento escolar.

Palavras-chaves:

Currículo, políticas de currículo, conhecimento escolar, discurso

ABSTRACT

This dissertation proposes to contribute to the debate on state governmental investment to promote the public curricular policies, focusing the production, assimilation and distribution of *school knowledge* in the Basic School – Elementarris and Junior High School -, grounded on the analysis of a curricular text *Currículo, conhecimento e cultura*, title which integrates the series *Indagações sobre currículo* published by the Brazilian Ministry of Education. In this process I'm particularly interested in attributing centrality to the category *school knowledge* in a way to comprehend, among meanings of *knowledge* and *school* which are in dispute, those which can be designated as *school knowledge*. Dialoguing with the curricular theorizations that incorporate the post-structuralist and post-foundationalist perspectives about the reflection of school curriculum, the study invests in the importance of the articulatory comprehension promoted in the context of an official curriculum policy aiming at the configuration of the equivalent chain which meanwhile settles the meanings of *school knowledge*. The demands of our times which deal with meanings of quality, equality and difference are addressed to the school and articulated in the analysis of this specific discursive system. Thus, this research focuses, as a central objective, investigating and analyzing the processes of meaning of the school knowledge, from the text analysis which mixes political and academic discourses, in the process of articulation between the State and the academic community, in order to fix what is considered as *school knowledge* and *non-school knowledge* in the text *Currículo, conhecimento e cultura*, regarding the proposals presented by the state schools. It's my primary interest to analyze the articulatory practices among the flows of meanings which are intercrossed in order to understand the discursive strategies which are invested in the hegemonic fight which surrounds the knowledge to be taught, validated by a public policy of curriculum. The study authorized to show that the discussion about school knowledge based on the reference science sustains the discussion about the validity of what has to be taught, assuming tangential place in regard to the reflections which articulates the demand for difference in the curriculum. It was also possible to point out the importance of going on investigating exploitation, in the field of curricular research, the articulations between scientificity and *school knowledge* taking into consideration a platform for a school social epistemology in the perspective of enhancement

of the frontiers which separate the matter which interests us in order to settle the difference between the concepts wanted to be kept as they are and those which are not considered part of school knowledge.

Key-words:

Curriculum, curriculum politics, school knowledge, discourse

Para...
meus “pequenos” grandes amores: Ana Carolina, Luca, João.

ÍNDICE

I. Introdução	17
----------------------------	----

CAPÍTULO I

I. Interlocuções teóricas: opções paradigmáticas e eixos de discussão	25
I.1 O lugar de onde falo: o campo da discursividade	26
I.2 Uma escolha teórica: o sentido de currículo privilegiado.....	28
I.3 Políticas de currículo: contextos e perspectivas de análise.....	32

CAPÍTULO II

II. Conhecimento escolar como objeto de estudo no campo do currículo	47
II.1 Conhecimento escolar: apontamentos iniciais orientadores do estudo	47
II.2. O campo do currículo no Brasil e a discussão sobre conhecimento.....	51
II.3 Como as produções recentes vêm se apropriando do debate acadêmico sobre conhecimento escolar?	61

CAPÍTULO III

III. Sobre o conhecimento escolar nas “<i>Indagações sobre currículo</i>”	80
III.1 O político e a política do conhecimento escolar: o nó da “cama de gato”	82
III.2 Uma apresentação dos cadernos “ <i>Indagações sobre currículo</i> ”	91
III.3 Sentidos de conhecimento escolar nos cadernos “ <i>Indagações sobre currículo</i> ”	100
III.3.1 Primeiro grupo: fixando sentidos de “currículo”, “conhecimento” e “cultura”	104
III.3.2 Segundo grupo: aproximando-se do contexto da prática	116

IV. Considerações finais	126
---------------------------------------	-----

VI. Referências bibliográficas	131
---	-----

SENTIDOS DE CONHECIMENTO ESCOLAR NO JOGO DE LINGUAGEM NAS POLÍTICAS OFICIAIS DE CURRÍCULO

Introdução

“Qualquer coisa, conforme se considera, é um assombro ou um estorvo, um tudo ou um nada, um caminho ou uma preocupação. Considerá-la cada vez de um modo diferente é renová-la, multiplicá-la por si mesma” (SOARES, 1986).

A escolha por abrir a pesquisa que ora se apresenta com esta epígrafe mantém relação com o quadro de análise que privilegio para a leitura do meu objeto de estudo. Ela me faz refletir em, pelo menos, duas direções. Primeiro, a afirmativa me “desassossega” no sentido de pensar que um caminho possível para a interpretação é sair das formas binárias de se ler o mundo e acreditar nos sentidos das palavras a partir de uma conjunção coordenativa aditiva, que na epígrafe substituiria o “ou” por “e”. Uma escolha que me permite operar na mescla teórica que caracteriza o campo deste estudo, na perspectiva de produzir leituras outras de um objeto, em um quadro de análise específico. Ainda assim, em um segundo momento, uma questão não menos importante inquieta-me: a proposta de algo multiplicar-se “por si”. Incomoda-me, visto que tenho como aposta para o estudo e mais especificamente para o objeto que privilegio fazê-lo multiplicar-se, delinear suas possíveis significações, mas pelo jogo da diferença. Um jogo que permite renová-lo, multiplicá-lo, indefinidamente, reafirmando que a identidade das coisas deste mundo se constrói no jogo da linguagem¹ que se estabelece na relação com o outro, num movimento em que a diferença é o ponto de partida e, portanto, parte constitutiva do processo de objetivação.

No entanto, ao assumir uma perspectiva mais fluida, de certezas instáveis no propósito de pensar relacionalmente, isto é, considerando as conjunções aditivas para operar em quadros teóricos híbridos, afirmo que não deixo de lado as escolhas teórico-metodológicas tampouco frouxas as minhas apostas políticas. O que pretendo trazer de antemão, por isso a escolha da

¹Utilizo o termo “jogo de linguagem” na concepção de Ludwig Wittgenstein (1889 – 1951) que elaborou esse conceito no qual associa a linguagem diretamente ao seu uso. A opção é trabalhá-lo no campo da discursividade, assumindo a perspectiva de Laclau e Mouffe (2004) como referencial teórico, que inserido na perspectiva pós-estruturalista favorece a análise do conhecimento escolar numa dimensão anti-essencialista/anti-fundacionista.

epígrafe, é que talvez o que me instiga a pensar e a pesquisar, aquilo que me “desassossega”, pode ser o suplemento² do que já está dito.

Deste modo, esclareço que opero com a categoria conhecimento escolar neste estudo, no campo do currículo, considerando que muito já foi dito, mas o muito não é tudo, e, do que ainda resta falar, espero contribuir com algo mais. Algo que desejo seja, por vezes, assombro e estorvo, tudo e nada, caminho e preocupação.

Passo agora a apresentar brevemente a empiria de meu trabalho, justificando por meio de minha trajetória acadêmica e profissional a escolha por este objeto de estudo.

Em 2008 a Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC) publicou um material intitulado *Indagações sobre currículo*, composto por cinco livros. Foram impressos e distribuídos setecentos e quarenta mil exemplares para as escolas que compõem os sistemas municipal, estadual e federal de ensino da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental – a fim de que fossem direcionados aos professores e gestores, com o objetivo de reanimar nas escolas o debate sobre currículo.

A análise dos sentidos fixados sobre conhecimento escolar presentes no caderno *Indagações sobre currículo* é o tema desta pesquisa. Neste trabalho, situo a temática conhecimento escolar no campo do currículo, dialogando com estudos que consideram o movimento da virada linguística como possibilidade de entender o conhecimento escolar numa perspectiva anti-essencialista/anti-fundacionista³. Ou seja, uma possibilidade de analisar os fluxos de sentido sobre conhecimento escolar como fixações contingenciais, sempre parciais, resultantes das disputas do processo de significação. Uma condição da luta pela hegemonia, por aquilo que se pretende validar.

A discussão sobre o conhecimento escolar esteve no centro dos debates do campo curricular na década de 1980, um período de denúncia das antigas diretrizes, influenciadas pela tradição dos intelectuais norte-americanos, que tendiam a naturalizar, no currículo, a questão do conhecimento. Naquele momento, no direcionamento para outros caminhos, o diálogo com os estudos europeus se estreita e ganha força a teoria social crítica de currículo

²Suplemento, pode ser entendido como complemento, acréscimo, algo que se pode dizer a mais.

³Isso significa dialogar com as contribuições teóricas das perspectivas pós-estruturalista/pós-fundacionista e adotar o pressuposto no qual os processos de identificação/identidade não são concebidos de maneira essencializados. Constituem estabilidades provisórias, fixações resultantes da articulação do social em meio às disputas entre os processos por significação dos diferentes contextos discursivos, de diferentes campos teóricos.

trazendo para o centro do debate acadêmico a interface conhecimento-poder-ideologia. No entanto, em produções mais recentes, autores como Moreira (2007, 2009), Young (2009, 2011) e Gabriel (2010), apontam uma tendência ao enfraquecimento da discussão sobre conhecimento escolar no âmbito do campo do currículo, embora haja paradoxalmente uma “crescente investida por parte dos formuladores de propostas oficiais para fixar sentidos de currículo comum, de conhecimentos básicos ou fundamentais” (GABRIEL, 2010, p.4).

Na contramão desta tendência, estes mesmos autores afirmam a pertinência de insistir no debate posto em pauta pela teoria crítica curricular. Moreira (2007) apresenta como alvo central de sua discussão uma “aguda preocupação” com a questão do conhecimento escolar, relacionando-a aos processos de escolha/seleção, organização/sistematização do ensino e da aprendizagem dos conteúdos disciplinares⁴. Considera que esta problemática implica tratar o “conhecimento como conhecimento, não apenas como instrumento de formação, para conscientização, para a promoção do indivíduo” (MOREIRA, 2007, p.287), pois sustenta que os conhecimentos são produtivos para qualificar os indivíduos para a cidadania. Michel Young, (2009, 2011) desenvolve o trabalho com o conhecimento escolar a partir do processo de recontextualização dos conhecimentos disciplinares e propõe que o conhecimento pode assumir duas facetas: uma está relacionada ao que o autor denomina como conhecimento dos poderosos e diz respeito a quem o possui, enquanto a segunda mantém relação com o conhecimento poderoso e se liga aos seus processos de aquisição e legitimação. Gabriel (2008a, 2008b, 2010, 2011), por sua vez, considerando pertinente as questões colocadas tanto por Young como por Moreira, se distancia de algumas das respostas elaboradas pelos mesmos, ao assumir de forma explícita a potencialidade das contribuições dos estudos pós-estruturalistas para resgatar a discussão sobre conhecimento escolar, apontando uma outra perspectiva para se considerar a problemática. A autora sustenta que se as produções no âmbito das teorias críticas de currículo sobre o processo de produção do conhecimento escolar foram e têm sido relevantes, são tímidas as propostas que operam com o pós-estruturalismo assumindo como foco a questão do conhecimento escolar.

Neste panorama, opto por recuperar nesta pesquisa, a centralidade da categoria conhecimento escolar a partir de outras leituras possíveis da interface cultura e poder.

⁴Moreira (2007) considera como sinônimos conhecimento escolar e conteúdos disciplinares.

Pretendo dialogar neste “entre-lugar”, marcado pelo hibridismo dos estudos críticos⁵ e pós-críticos⁶ de currículo, considerando do primeiro as apostas políticas que assumiram o papel da escola no enfrentamento das desigualdades sociais e do segundo leituras outras da relação currículo, cultura e poder. Aposto, como mencionado anteriormente, na potencialidade da perspectiva pós-estruturalista para pensar a não-essencialidade do conhecimento escolar, sua não univocidade, na multiplicidade de sentidos investidos em seus processos de significação e sua relação com a “cultura da escola” (FORQUIN, 1993).

Para tal, elegi como contexto discursivo uma política oficial de currículo⁷: o documento *Indagações sobre currículo*. Pretendo, empiricamente, analisar as concepções de conhecimento escolar fixadas no caderno *Currículo, conhecimento e cultura*, considerando a articulação de sentidos a partir dos diferentes fluxos culturais que se entrecruzam nesse caso, para a identificação do conhecimento escolar que ocorre sempre em sistemas discursivos específicos. Assim, apoiando-me nas perspectivas pós-estruturalistas, as questões que nortearão a pesquisa na análise dos textos são: 1º) Que sentidos de conhecimento escolar esse documento procura fixar como hegemônicos? 2º) Como operam as lógicas de equivalência e diferença neste contexto discursivo específico, neste fechamento provisório que se pretende

⁵Segundo Ramos (2008, pp.66-67 *apud* SILVA, 1999), “as teorias críticas, surgem a partir dos anos 1960, colocando em discussão o pensamento e os arranjos da estrutura educacional tradicional. Nessa direção, a desconfiância do *status quo*, como instituinte das desigualdades sociais, marcam as reflexões para a construção de novas concepções educacionais. Silva (1999) faz referência às diversas contribuições que constituíram essa mudança: a Nova Sociologia da Educação, o movimento de reconceptualização, a Pedagogia do oprimido de Paulo Freire, as críticas de Althusser aos aparelhos ideológicos do Estado, os estudos de Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet, Bernstein, Young, Bowels, Gintis, Pinar e Grumet, Apple; para destacar a efervescência desse pensamento que provoca uma transformação radical, fundamentando as análises em uma economia política do poder e as determinações econômicas dos fenômenos sociais, deslocando a ideia predominante de desenvolver técnicas de como fazer o currículo para a valorização do desenvolvimento de conceitos que permitissem a compreensão de que o currículo faz”.

⁶As teorias pós-críticas assumem como contribuições o pensamento pós-estrutural. Apropriado pelo campo do currículo pretende trabalhar os limites colocados pela perspectiva estruturalista. Desse modo, considerar a inserção do prefixo “pós” na significação de uma teoria não indica negar por completo as contribuições dos constructos teóricos anteriores, como é aqui o caso do estruturalismo. A inclusão do prefixo supracitado pode ser entendida como uma tentativa de deslocamento de leitura de seu sufixo, na ideia de suplemento deste. O que se deseja é tratar questões provocadas pela teoria com a qual se pretende dialogar, na tentativa de buscar outras questões e/ou respostas para a complexidade ora apresentada. Nesse direcionamento, as teorias pós-críticas enfatizam as discussões sobre a linguagem e seus processos de significação, permitem reelaborar outras concepções tal como a de poder e de conhecimento, entre outras.

⁷Compreendo os textos contidos nos cadernos como políticas de currículo a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball. Este autor é parte de uma das interlocuções teóricas desse estudo, assim desenvolverei a temática em seção posterior.

hegemônico? Estas questões estão pautadas no interesse em perceber como ocorrem as disputas pela fixação de sentidos do conhecimento escolar nos textos analisados.

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os processos de significação do conhecimento escolar, a partir da análise do texto *Currículo, conhecimento e cultura* que hibridiza discursos políticos e acadêmicos no processo de articulação entre o Estado e a comunidade acadêmica, para fixar o que é considerado como conhecimento escolar e conhecimento não-escolar no caderno, voltado para as propostas das redes públicas de ensino. Interessa-me mais particularmente analisar as práticas articulatórias entre os fluxos de sentidos que se entrecruzam neste caderno e dessa forma compreender as estratégias discursivas mobilizadas na luta hegemônica em torno do conhecimento a ser ensinado, validado por uma política pública de currículo.

Este trabalho pode ser entendido como um movimento resultante de minha trajetória profissional e acadêmica. A formação em pedagogia que possuo e a atuação em minha área, tanto em uma escola de Educação Básica quanto na universidade como pesquisadora no campo da educação, me instigam a entrar nos embates travados no interior do campo do currículo, uma vez que por meio destes podem-se estabelecer vieses capazes de abarcar perspectivas que nos são caras no “chão da escola” e da mesma forma importantes para os que se propõem a pesquisar Educação: os processos de ensino-aprendizagem.

Em 2007, desenvolvi uma pesquisa que compreendeu a análise do livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, produzido por Ralph Winfred Tyler (1902 – 1994), publicado nos Estados Unidos em 1949 e no Brasil nos anos 1974. Um livro com larga utilização até os anos de 1980 no Brasil, no campo do currículo. O estudo, pautado numa perspectiva histórica da educação brasileira, pretendia destacar a concepção de currículo do autor buscando contextualizar, o campo político, econômico e social de sua produção identificada como “pedagogia por objetivos” nos autores contemporâneos, na organização do pensamento curricular brasileiro, observando ainda os possíveis desdobramentos de sua teoria na atualidade.

No que se refere à questão do conhecimento escolar, este não constituiu objeto central da análise, mas foi possível perceber, como uma perspectiva de currículo, legitimada pelos procedimentos científicos é capaz de naturalizar o conhecimento escolar, de modo a incorporar o mito da verdade.

Meu ingresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para o mestrado se deu no ano de 2009. As discussões promovidas no Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) e mais especificamente no Grupo de Estudos Currículo e Cultura e Ensino de História (GECCEH) me possibilitaram ampliar as discussões no campo do currículo, assumindo como foco central a discussão sobre o conhecimento escolar e me envolvendo com outro referencial teórico para analisar a problemática do conhecimento escolar.

Um redirecionamento no olhar que, atualmente, me faz pesquisar na pauta de uma epistemologia social escolar do conhecimento no currículo (GABRIEL, 2006), tensionada pelas questões resultantes do cruzamento das teorias críticas e pós-críticas de currículo, assumindo como possibilidade de leitura de mundo as contribuições dos estudos pós-estruturalistas, na perspectiva do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004).

No primeiro capítulo, **Interloquções teóricas: opções paradigmáticas e eixos de discussão**, em diálogo com a teoria da discursividade de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), apresento inicialmente o quadro de significação mais amplo onde pretendo desenvolver minhas reflexões sobre o meu objeto de pesquisa. Em seguida, ainda neste primeiro capítulo, explicito o sentido de currículo que usarei neste estudo, definindo-o a partir das concepções de Macedo (2003, 2006a, 2006b, 2009b) bem como com interloquções buscadas no campo do currículo. Deste modo, focalizo nos estudos sobre políticas de currículo dialogando com autores (BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006; BALL, 1992, 1994 *apud* LIMA, 2008; FOUCAULT, 2008; LOPES, 2004, 2005, 2010; MACEDO, 2009; LOPES, MACEDO, 2010, 2011) que me permitem compreender o material empírico utilizado na pesquisa como uma política cultural. Um texto no qual sentidos de conhecimento são fixados contingencialmente, considerando esta fixação como o resultado de disputas de poder, a partir da circulação dos sentidos que se pretende tornar hegemônico, nos diferentes contextos produtores de políticas de currículo. Adoto, pois, como pressuposto que as políticas de currículo referem-se a “disputas que se travam em uma moldura discursiva cambiante, o que restringe o pensar e o atuar” (MOREIRA, 2007). Afinal, como afirma Foucault a “produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função [...] dominar seu acontecimento aleatório” (FOUCAULT, 2008, p.9).

No segundo capítulo, **Conhecimento escolar como objeto de estudo no campo do currículo**, dialogo com os autores que têm como objeto de estudo a problemática do conhecimento escolar (MOREIRA, 2007, 2009; YOUNG, 2007, 2009, 2011; GABRIEL, 2008a, 2008b, 2010, 2011a, 2011b), delineando as apostas que impulsionam esta pesquisa. Num segundo momento, faço um mapeamento das discussões sobre a questão do conhecimento escolar no campo do currículo no Brasil, apontando para as contribuições teóricas dos embates travados no campo. Ainda nesse capítulo, analiso como se situa esta discussão no campo do currículo no Brasil na atualidade, orientada também pelos estudos sobre políticas curriculares que abarcam a problemática do conhecimento escolar. Para tal, dialogo com a comunidade acadêmica a partir do levantamento realizado em diferentes fontes: Portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) a partir dos grupos de pesquisa cadastrados em seu grupo de trabalho de currículo (GT12); artigos publicados nas revistas indexadas no Scientific Electronic Library Online (SciELO) que discutem a questão que pretendo investigar. Para finalizar este capítulo faço um mapeamento das questões que aqueceram e permanecem aquecendo o debate acerca do conhecimento escolar no referido campo de estudo, evidenciando os embates e diálogos travados a respeito da questão em pauta, na tentativa de compreender os sentidos de conhecimento mobilizados nestas discussões, bem como os hibridismos que se configuram na fixação de um ou outro sentido de conhecimento escolar.

O terceiro capítulo, **Sobre o conhecimento escolar nas “Indagações sobre currículo”**, está subdividido em três partes. Nessa etapa, a intenção é trabalhar com o desafio proposto: olhar para o objeto de estudo conhecimento escolar a partir da teoria do discurso dos autores Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), na tentativa de avançar na análise sobre a questão proposta. Com base nos referenciais mencionados, além de pensar a impossibilidade da neutralidade do conhecimento, nos seus processos de seleção e distribuição, aposto na possibilidade de entender o conhecimento escolar como uma categoria que não possui essencialidade. Para desenvolver tal proposta, retomo, na primeira seção do terceiro capítulo, o quadro teórico sustentado nos capítulos um e dois deste estudo, com o objetivo de promover uma articulação entre os mesmos, para dar conta de traduzir o modo como vejo o objeto de estudo conhecimento escolar a partir da teoria da discursividade, indicando as categorias

escolhidas para a análise da empiria. Na segunda seção do capítulo, apresento os cadernos *Indagações sobre currículo*, teço considerações sobre o processo de construção do material articulando-o aos contextos do ciclo de políticas curriculares desenvolvido no primeiro capítulo desta pesquisa. Na terceira e última seção, a proposta se insere na análise de sentidos de conhecimento escolar na empiria *Currículo, conhecimento e cultura*. Nesta etapa de análise, exploro no documento *Indagações sobre currículo* o texto *Currículo, conhecimento e cultura*. Evidencio as condições de produção do material, analiso os diálogos estabelecidos pelos autores nos textos curriculares para perceber as fixações de sentidos de conhecimento a partir de uma rede de significação do conhecimento escolar que configura a cadeia de equivalência para afirmar o que “é” e o que “não é” conhecimento escolar. A análise baseia-se no entendimento pelo qual o contexto de produção dos textos oficiais são articulações entre os demais contextos propostos pelos ciclos de políticas de Stephen Ball.

Nas considerações finais, retomo as demandas que impulsionaram o presente estudo apontando para as questões desenvolvidas ao longo do texto e outras as quais considero, merecem ser exploradas no campo do currículo vinculadas à problemática do conhecimento escolar.

CAPÍTULO I

I. Interlocuções teóricas: opções paradigmáticas e eixos de discussão

“Pintar é fazer aparecer uma imagem que não é a da aparência natural das coisas mas que tem a força da realidade” (DUFY, s/d).

“O caos é uma ordem por decifrar” (SARAMAGO, 2002).

Esboçar, delinear, pintar. Pintar um quadro que me permita ver as sutilezas dos embates, as nuances, as diferenças leves e pequenas das leituras possíveis sobre escola. Retratar numa imagem-texto a objetividade das relações que significam o conhecimento escolar. Investir numa possível leitura que permita mexer, mesmo que levemente com os sentidos fixados sobre escola e mais especificamente sobre conhecimento escolar. Este é o posicionamento que me insere na pesquisa.

A escolha de um quadro teórico de análise tem relação com a tentativa de atribuir inteligibilidade ao objeto de estudo escolhido. Uma escolha difícil, na medida em que é com este diálogo que a pesquisa e o pesquisador assumem uma identidade num campo de estudo específico, contribuindo a partir de um ponto vista, com outras significações para esse campo. É neste movimento que delinheio um pano de fundo, uma paisagem sobre a qual situo e desenvolvo a pinceladas meus argumentos e interrogações.

Para tal, organizei este capítulo em três seções. Na primeira, explicito em linhas gerais, a opção paradigmática que orienta o olhar desta pesquisa e se relaciona com a base epistemológica privilegiada da construção do objeto de estudo. Trata-se de situar este estudo no âmbito das teorizações do discurso que dialogam com a perspectiva pós-estruturalista. Na segunda parte explicito de forma breve o sentido de currículo privilegiado na pesquisa. Na terceira seção apresento as interlocuções estabelecidas no campo do currículo, destacando dois eixos de discussão que considero férteis para a análise a que me proponho: *(i)* os estudos das políticas de currículo e *(ii)* os estudos sobre os processos de produção e distribuição do conhecimento escolar. Nesta terceira seção deste primeiro capítulo limito-me a desenvolver o primeiro eixo de discussão. O segundo eixo será o fio condutor do segundo capítulo.

I.1 O lugar de onde falo: o campo da discursividade

Nesta pesquisa assumo como opção de análise o trabalho com a perspectiva discursiva a partir da dimensão pós-estruturalista. É deste modo, que a teoria do discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004) subsidia este estudo, pois se apresenta, como afirma Mendonça (2010), como uma ferramenta de grande potencial analítico para pensar o social, visto que sua compreensão se dá a partir das relações que operam na referida dimensão, ou seja numa prática do social. Em sua teoria, conhecida também como teoria laclauiana, “o discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva” (MENDONÇA, 2010, p.481), um sentido de discurso que entende a linguagem como constituinte e constituidora do social.

Com este contorno preliminar pretendo apontar e fixar o lugar de onde interpreto o objeto de estudo – conhecimento escolar – nesta pesquisa, levando em consideração que me posiciono, também, a partir de um campo específico de estudo: o do currículo.

A incorporação do pós-estruturalismo, mais ancorada nos estudos de currículo pós-críticos, permite a análise do conhecimento escolar entre fluxos e fixações de sentidos, hibridizações que configuram o campo. Esta leitura possibilita partilhar a ideia de que pensar sobre a produção do conhecimento escolar é operar no universo de significados nas disputas pela atribuição de sentidos aos fenômenos sociais e naturais (GABRIEL, 2008b). O conhecimento escolar pode ser entendido como uma produção discursiva sobre diversos fenômenos em um contexto específico. Esta perspectiva reposiciona a importância do papel constitutivo da linguagem na produção dos “significados, pelos sistemas de significação” (GABRIEL, 2008b, p.219), um olhar que permite que a linguagem possa ser reconhecida como constituinte e constituidora da realidade, num jogo que afirma que nada tem sentido fora do discurso, pois é somente por meio dele que se tem acesso ao social. Nesta linha, o discurso é definido por Laclau (2005) da seguinte maneira:

Por discurso, como já precisei em várias outras ocasiões, eu não entendo algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não pré-existem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim “relação” e “objetividade” são sinônimos (LACLAU, 2005, p.86).

O termo “discurso”, relacionado à teoria de Laclau e Mouffe, suplanta a ideia daquilo que é falado, escrito ou ainda ao entendimento de que seja ideologicamente construído ou

expresso. “Discurso” na concepção desses autores é tudo o que se produz pela via política da construção de significados em constantes disputas por hegemonizar uma demanda particular, uma relação estabelecida em quaisquer situações que envolvam o social (PUGAS & CRAVEIRO, 2011). Deste modo, o discurso assume a dimensão objetiva, assegurado pelas articulações concretas do social. Este une palavras e ações, na produção de sentidos que disputam espaço para se fixar contingencialmente (GABRIEL & FERREIRA, 2011).

Assim, com base em Gabriel (2011b), entender o discurso como relacional reafirma a ideia de incompletude do social, apontando para a contingência histórica das fixações de sentido. Destas considerações é possível entender que o discurso transcende a fala e a escrita e se coloca como condição de possibilidade de construção do real. Portanto, considero a potencialidade dessa proposta, que não difere práticas discursivas e não-discursivas, que não nega a materialidade do objeto, mas que afirma seu sentido no interior de um discurso.

Proponho, de tal modo, trabalhar a categoria conhecimento escolar considerando que sua identidade⁸ se dá em um campo da discursividade. No jogo de linguagem, o conhecimento se constitui e é constituído a partir de um sistema de relações sociais significativas, na fixação de sentidos contingenciais. Aqui reafirmo a aposta anunciada anteriormente para esta pesquisa: a potencialidade de articular as contribuições da teoria do discurso pautadas na perspectiva pós-estruturalista de Laclau e Mouffe (2004) para aceitar o instigante desafio de operar com a categoria conhecimento escolar de modo não essencializado. Assumo como horizonte que há fixações de sentidos, no entanto estas são sempre parciais e incompletas, pois são resultantes de práticas articulatórias antagônicas que constituem e são condições das práticas hegemônicas em um dado momento histórico.

Vale frisar que o movimento de interlocução com os autores que constituem o referencial teórico mais amplo da pesquisa, que consiste no pano de fundo, permeará o trabalho, na medida em que suas contribuições assumam potencialidade na interpretação das questões que se apresentam. Ainda assim, ressalto que a opção por essa ferramenta de interlocução interferiu nas escolhas teóricas no campo do currículo. A seguir passo a explicitar as opções de diálogo no campo do currículo, apontando inicialmente o sentido privilegiado de currículo neste estudo. Em seguida oriento o foco de discussão no debate no

⁸Identidade, neste trabalho, está relacionada aos processos de identificação das “coisas deste mundo” (LACLAU, 1990 *apud* BURITY, 1997). Desse modo, ao fazer referência ao conhecimento escolar me interessa analisar aquilo que o qualifica como escolar.

campo acerca das políticas de currículo sublinhando as contribuições de uma interpretação que se distancia de abordagens estadocêntricas. Este movimento tem como objetivo apontar leituras outras, que ampliem o foco de discussão do campo dos estudos curriculares na relação que pode ser estabelecida entre políticas de currículo e conhecimento escolar, ao considerar este último como objeto deste estudo e foco de discussão do segundo capítulo.

I.2 Uma escolha teórica: o sentido de currículo privilegiado

Com o propósito de compreender o processo de produção e materialização das políticas oficiais de currículo e mais especificamente o material *Indagações sobre currículo*, no que concerne ao papel atribuído, no texto *Currículo conhecimento e cultura*, ao significativo conhecimento escolar, assumo como referencial as contribuições dos estudos de currículo (críticos e pós-críticos) responsáveis pela característica híbrida (LOPES, 2005; MACEDO, 2003, 2006a, 2006b, 2009b; LOPES, MACEDO, 2002; LOPES, 2005; GABRIEL, 2008b) atribuída, no Brasil, a esse campo de estudos.

De acordo com Lopes e Macedo (2002), esta mescla teórica se torna perceptível a partir da segunda metade da década de 1990. Segundo as autoras, as teorias pós-críticas, incorporadas no referido período, favorecem um olhar mais instigante para o cultural, permitindo as superações das análises dicotômicas e hierarquizadas e redefinindo o papel da linguagem na compreensão do sistema de significação. Como consequência, o caráter produtivo da cultura, mais especificamente da “cultura escolar” e da “cultura da escola” (FORQUIN, 1993), pode ser redimensionado. Uma leitura que tem subsidiado, atualmente, o trabalho de alguns pesquisadores do campo de currículo (MOREIRA, 2007, 2009; YOUNG, 2007, 2009, 2011; GABRIEL, 2008a, 2008b, 2010, 2011a, 2011b) que embora com posturas epistêmicas diferenciadas, persistem em considerar como central a problemática do conhecimento escolar no campo do currículo.

Segundo Moreira (1998), o diálogo entre as teorias críticas de currículo e as teorias pós-críticas é favorecido num momento caracterizado como de “crise” das teorias críticas de currículo, na medida em que surgem contradições da sua capacidade de explicação, bem como do uso de seu aparato conceitual na implementação de suas propostas. Uma “crise” que abala a legitimação das análises, até então empreendidas, das relações entre o conhecimento escolar

e das relações de poder que permeiam o social, informadas por interesses emancipatórios pré-fixados. Neste processo, a apropriação dos estudos pós-estruturalistas pelo campo do currículo, propõe ressignificar a leitura das relações saber-poder, por meio de uma nova modulação do pensamento crítico, baseando-se na invenção de outros sentidos de emancipação.

Como viés deste trabalho, importa, portanto, redimensionar os elementos críticos das duas tradições para que não sejam abandonadas questões políticas caras para autores como Gabriel (2008a, 2008b) Young (2009) e Moreira (1998) que se preocupam em pensar um projeto para mudança social que envolve apostar nos sentidos de conhecimento vinculados à escola. Assim, procuro me ater às preocupações políticas postas em pautas pela teoria crítica de currículo que se vinculam, neste estudo, às questões de legitimação, de seleção⁹ e de distribuição do conhecimento escolar, veiculadas a partir de uma política oficial de currículo. Assumo, também, o pressuposto das contribuições dos estudos pós-críticos no que ficou conhecido como “virada linguística”¹⁰, na assunção da centralidade da linguagem como constituinte e constituidora da realidade, insistindo na potencialidade de pensar o político no campo do currículo a partir da ressignificação das relações saber-poder que operam via conhecimento escolar, pois os sujeitos que fixam sentidos de conhecimento escolar têm valor posicional e contingente. Um posicionamento teórico que questiona a ideia de uma modernidade, na qual sujeitos, relações e instituições são percebidos de formas essencializadas e engessadas, passando a operar com a dinâmica de uma sociedade que desestabiliza os sentidos de verdade sobre sujeitos e “coisas deste mundo” até então hegemônicos. É nesse quadro que opero com categoria conhecimento escolar no currículo, uma convivência híbrida de perspectivas teóricas distintas.

Considero, portanto, que essa leitura pode ser realizada levando em conta o conceito de currículo defendido por Macedo (2006a, 2006b). Apoiada em autores pós-estruturalistas¹¹,

⁹Nesta pesquisa, ao falar de seleção, não aposto em um repertório de culturas pré-fixadas, mas sim nas disputas de fixação de sentidos em meio às diferenças.

¹⁰A virada linguística está associada ao pós-estruturalismo e consiste numa revolução conceitual no que se refere ao papel exercido pela linguagem, no sistema de significações. Consiste numa mudança paradigmática que afirma que a linguagem constitui a realidade. Um dos autores que contribuiu para essa virada foi Ludwig Wittgenstein (1889 – 1951).

¹¹O pós-estruturalismo/pós-fundacionismo é entendido, nesse estudo, como um movimento de pensamento que questiona a essência/origem/centro de uma categoria ou conceito, bem como a suposta universalidade das chamadas “asserções de verdade”. Relacionado ao campo da linguagem, considera como inseparáveis a produção

dentre os quais Bhabha (1998), Hall (1999) e Garcia Canclini (1998), a autora o define como um espaço-tempo de fronteira cultural, um espaço-tempo de fronteira entre saberes. Ou seja, a sugestão é pensar na temporalização de um determinado espaço e na espacialização deste mesmo tempo, um “lugar” no qual uma pluralidade de sujeitos, posicionados em meio a processos de identificação diversos interage. Uma fronteira que caracteriza o currículo, definindo-o, no encontro de diferentes fluxos culturais, eles mesmos híbridos, com práticas ambivalentes disputando visões de mundo.

Neste sentido, Macedo (2006b) desenvolve a visão de currículo como uma prática cultural, uma prática na qual estão em jogo posicionamentos “ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006b, p.105), numa perspectiva em que o cultural não pode ser visto como

fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença (MACEDO, 2006b, p.105).

Ao propor um currículo que não pode ser compreendido como um simples somatório de culturas de pertencimentos, Macedo (2004, 2006 *apud* GABRIEL, 2008b) demonstra sua preocupação em propor uma alternativa teórica para o campo curricular para pensar as implicações políticas do currículo como produção cultural. Para tal, a autora propõe outra leitura do cultural que se oponha a sua significação como objeto de ensino.

Como recurso no desenvolvimento desta questão, Macedo (2003, 2006) lança mão do conceito de híbrido cultural desenvolvido pelo autor Garcia Canclini (1998). Para Macedo (2006a), quando se pensa que o hibridismo que caracteriza o currículo se concretiza de uma maneira fluida entre as culturas, esta relação faz com que as dimensões de poder tornem-se menos evidentes e estáticas. Este movimento, na medida em que é entendido como um fluxo

entre significante e significado. Esses são considerados como uma construção ativa, dependente da pragmática do contexto. Em Laclau e Mouffe (2004), por exemplo, o pensamento pós-estruturalista foi utilizado como ferramenta para desconstrução de categorias e conceitos tais como: hegemonia, poder, ordem, representação, universalidade/particularidade, social, político, política dentre outros, para entendê-los como produções discursivas contingenciais.

permite que sejam fortalecidos certos grupos e potencializadas certas resistências. Desse modo, é pertinente analisar as configurações de poder como trama, uma perspectiva menos hierárquica e vertical que permite pensar numa outra forma de agência¹², considerando que essa outra cartografia, que potencializa os embates em torno da relação universal/particular, essencialismo/construcionismo, mobiliza também outros sentidos do social, como desenvolverei no terceiro capítulo.

A autora entende que esta concepção de poder e de agência é necessária para a superação da lógica da prescrição que tem caracterizado os estudos em políticas curriculares no Brasil (MACEDO, 2006a, 2006b). Em texto mais recente em coautoria com Lopes, Macedo (2011) discorre e problematiza sobre este enfoque que privilegia o modelo da prescrição. Para as autoras estas pesquisas centralizam a ideia de que a produção das políticas curriculares segue um modelo estadocêntrico, no qual o governo produz uma determinada política a ser implantada posteriormente. Uma proposta de estudo marcada pela tônica *top-down* da produção das políticas curriculares que tem o campo oficial como alicerce da “velha dicotomia entre produção e implementação curriculares” (LOPES & MACEDO, 2011, p.7). Aspectos estes que elas julgam ser prejudiciais ao estudo das políticas de currículo por descartarem os complexos processos que envolvem sua elaboração. Como alternativa a esta análise, Lopes e Macedo (2011) propõem questionar a centralidade do Estado nas políticas de currículo a partir do ciclo de políticas de Ball (1994) para assim superar o hiato entre proposta e prática, produção e implementação curricular.

Ainda assim, seguindo a proposta de pensar o currículo como um híbrido cultural e aprofundando as interlocuções que permitem compreendê-lo como um espaço-tempo de negociação de sentidos das culturas, Macedo (2009b) aponta para a necessidade de entender a dimensão agonística¹³ do currículo. Desse modo, a autora continua refutando o binarismo das leituras que “analisam as relações da cultura como somatório, dominação ou resistência” (MACEDO, 2009b, p.127), para firmar a aposta das alternativas curriculares que se engendram no jogo de negociação-com-a-diferença. Um movimento que permite entender que a diferença e a disputa são resultantes constitutivas da existência do outro, enfatizando as

¹²Agência, neste texto pode ser compreendida com a possibilidade de intervenção dos sujeitos num “mundo-objeto, potencialmente maleável, relacionando-se com uma noção mais generalizada de *práxis*” (GIDDENS 2000, p.15).

¹³Este conceito será desenvolvido com mais profundidade no capítulo 2 desta pesquisa.

relações de poder num processo de luta por “legitimação de posições” que possibilita lidar com a fixação de sentidos de modo provisório e precário, na medida em que se permite compreender a impossibilidade de fechar um sentido último do cultural no hibridismo que caracteriza tanto a “porosidade” quanto os fluxos de sentidos entre as culturas.

Em que medida a concepção de currículo defendida por Macedo pode contribuir para a análise do objeto de estudo que privilegio? A releitura da interface currículo-cultura-poder proposta por esta autora, evidenciando a centralidade da relação da cultura-linguagem na produção de sentidos no currículo, ao permitir o entendimento das políticas de currículo como uma política cultural, abre possibilidades para outras leituras da compreensão do processo de produção de conhecimento escolar. Afinal, como nos aponta Gabriel (2008b)

embora nas críticas recentes elaboradas por aqueles representantes do campo que incorporam em suas produções as implicações da virada cultural, em particular as formuladas por Macedo (2004, 2006a, 2006b) não haja uma objeção direta a essa minha argumentação, elas instigam, sem dúvida, a nossa reflexão sobre a temática do conhecimento escolar, exigindo a busca de argumentos mais consistentes (GABRIEL, 2008b, pp.224-225).

Neste estudo, defendo que o diálogo com o campo da discursividade é uma das saídas teóricas para a exigência de que nos fala Gabriel permitindo que sejam contestadas as verdades fixadas sobre conhecimento escolar entendendo que este significante é igualmente produzido em meio a processos de significação que mobilizam diferentes fluxos culturais em disputa. Isso significa concordar com Gabriel (2008b, p.239), quando afirma que “os conhecimentos escolares não estão “soltos no mundo”, são produções históricas e sociais resultantes da relação tríade entre currículo, poder e cultura, disputados e negociados no limite de um campo discursivo específico que configura a escola”.

I.3 Políticas de currículo: contextos e perspectivas de análise

Na medida em que focalizo neste trabalho um objeto de estudo intimamente relacionado a práticas de governo, mobilizadoras de ações e posicionamentos políticos, julgo ser necessário situar, mesmo que brevemente, o contexto histórico de produção das políticas curriculares, entre elas a publicação dos cadernos *Indagações sobre currículo*, que é objeto deste meu estudo. Reforço a escolha por esse caminho pautando-me em Lopes (2004, p.110), que sustenta que “criticar as atuais políticas curriculares implica entender as modificações

sociais, políticas econômicas e culturais dos nossos tempos” na tentativa de instigar e propor novas interpretações às questões que ora nos instigam.

Segundo Bonamino (2002), na década de 1990, diversas políticas curriculares no Brasil são reordenadas em virtude do processo de redemocratização iniciado nos anos 1980, um período caracterizado por uma avalanche de expectativas com relação à melhoria da escola pública – em oposição ao governo ditatorial – que investiu em reformas estruturais e curriculares no sistema educativo. Lopes (2004) encontra em Jallade (2000) a justificativa para colocar o currículo na discussão das políticas educacionais. O autor sustenta que o interesse está pautado na ideia de que esse representa o “coração de um empreendimento educacional” e que nenhuma proposta pode ter “sucesso se não colocar o currículo no seu centro”.

No final da década de 1980, emerge a proposta de um currículo mínimo nacional em diversos documentos oficiais. Esta é apresentada na constituição Federal de 1988 que fixa conteúdos de formação básica comum; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que norteia os currículos e define conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum; na publicação pelo Ministério da Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre 1997 e 1998, para o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio no ano de 2000; em 2001 fica aprovado o Plano Nacional de Educação com duração de dez anos, propondo diretrizes educacionais para a educação Básica que subsidiem a elaboração dos planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; e, em 2007, é proposto o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de prever várias ações que visam a identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a educação brasileira.

Além disso, em decorrência de tais políticas curriculares são instituídas formas de acompanhamento das mesmas, como: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 1998; a Prova Brasil para as turmas de 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental em 2005 e a Provinha Brasil criada em 2008 para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, pode-se observar um período que explicita através das diversas publicações oficiais, tanto a crescente investida por parte do governo na formulação de políticas oficiais de currículo bem como a tentativa de controle da efetivação das políticas de currículo.

As discussões sobre as reformas curriculares, gestadas por, aproximadamente, duas décadas no Brasil, situam-se, pois, em uma disputa mais ampla marcada por uma política globalizante. Um contexto influenciado pela migração de políticas curriculares, através da interferência das agências multilaterais de fomento que tentam promover, numa perspectiva mundial o direcionamento destas ações. Especialmente quando as formulações ou reformulações das políticas curriculares estão relacionadas aos países periféricos, como é aqui o caso, esta tentativa de transposição é particularmente acentuada.

Neste sentido, segundo Lopes (2004) e Macedo (2009a) são produzidos estudos que têm como base as análises unilaterais que envolvem a relação global-local e a verticalidade das ações do Estado sobre a produção das políticas educacionais, embora haja, contraditoriamente, outros autores e estudos, como os de Lopes (2004, 2005, 2006), Macedo (2009a), Lopes e Macedo (2010, 2011) e Mainardes (2006), que tentam dar conta desta relação apontando para a “dialética entre global e local” (MAINARDES, 2006), mostrando que a “migração das políticas não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos” (ROBERTSON, 1995; BALL, 1998a, 2001; ARNOVE & TORRES, 1999 *apud* MAINARDES 2006).

Lopes e Macedo (2011) se utilizam do trabalho realizado por Paiva, Dias e Frangella (2006), no qual 148 (cento e quarenta e oito) pesquisas sobre políticas curriculares em programas de pós-graduação em Educação são analisadas, para citar exemplos destes estudos que privilegiam a ideia de políticas curriculares como produção de governo, destinadas à escola básica num modelo prescritivo de ação. Lopes e Macedo (2011) discorrem que as análises recaem sobre o aspecto econômico em detrimentos de outros e prosseguem sustentando que

embora isso não signifique a inexistência de estudos que tenham uma compreensão mais complexa do processo político, a tônica dos trabalhos é a compreensão do Estado como instância produtora de uma política a ser, posteriormente, implementada (LOPES & MACEDO, 2011, p.6).

E para corroborar a teoria na qual as análises unilaterais sobre as políticas curriculares ocorrem com maior incidência, as autoras apontam a pesquisa de Oliveira (2006) que “já havia demonstrado que o foco no econômico era predominante” (LOPES & MACEDO, 2011,

p.6). Assim, prosseguem descrevendo o direcionamento da temática, políticas de currículo, nas pesquisas, a partir do trabalho da referida autora.

Nesses trabalhos, assumem relevo as relações entre mercado e educação e o modelo de explicação recorrente pode ser sumarizado pelo esquema: “descrição/explicação da crise do capitalismo financeiro, crise fiscal, redefinição do papel do Estado (crise do *welfare state*) e reformas educacionais como parte ou resultado do processo” (p. 66). Mesmo quando os trabalhos destacam o político por meio da utilização de uma concepção de Estado gramsciana, é comum que a conclusão envolva afirmativas genéricas sobre a centralidade da economia (LOPES & MACEDO, 2011, p.6).

Elas concluem afirmando que embora estes estudos configurem instrumento de denúncia sobre as dimensões excludentes das políticas de currículo, Lopes (2011 *apud* LOPES & MACEDO 2011, p.6) destaca que “nem sempre investigam a ação da sociedade civil na política ou as tensões entre sociedade civil e sociedade política, conferindo uma interpretação que produz “certa inevitabilidade aos processos de significação das atuais políticas e aos efeitos por elas produzidos” (LOPES & MACEDO, 2011, p.3).

Sobre o conteúdo de uma política curricular, Lopes (2004) afirma que esta se preocupa tanto em selecionar valores, habilidades, símbolos e significados, saberes de uma cultura bem como estabelecer princípios de distribuição destes aos alunos, que, segundo a autora, consiste numa divisão frequentemente desigual. Sobre a relação entre as políticas curriculares e o que se concebe como conhecimento escolar, Lopes (2004) ressalta que, uma política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar, uma política cultural de seleção de elementos da cultura, num campo em que a disputa entre diferentes visões de mundo estão marcadas por relações de poder. Neste sentido, é possível entender o interesse em fazer valer tal ou qual política curricular, pois além dessas legitimarem uma determinada visão de mundo na tentativa de torná-la hegemônica, elas marcam o lugar e as vozes daqueles que estão autorizados a falar sobre o assunto, fixando, contingencialmente o poder de determinados grupos em detrimento de outros.

Com base na trajetória das publicações oficiais de currículo, brevemente mencionadas, considero que as discussões sobre a problemática que pretendo investigar podem ser examinadas no espaço de uma década, no período de 2000 a 2009, por acreditar que os efeitos e as marcas destas políticas não são imediatos, caracterizam-se por continuidades e rupturas, apropriações e (re)elaborações que circulam no meio social e mais especificamente, no meio

acadêmico. Trabalho com a hipótese de que os cadernos *Indagações sobre currículo*, publicados no ano de 2008, podem ser considerados como um dos desdobramentos possíveis desta política curricular.

Sobre os estudos das políticas curriculares, objeto deste capítulo, tenho como objetivo compreender o modo com que são constituídas por mediações complexas ao levar em conta diversos aspectos interdependentes que as compõem.

Buscando fazer face ao que me proponho nesta pesquisa, que objetiva a análise de sentidos de conhecimento escolar presente nestes textos políticos, afastando-me dos estudos que tecem uma leitura hierarquizada da relação do Estado na construção das propostas curriculares, aprofundo minhas bases teóricas, pautada nas contribuições dos grupos de pesquisa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e mais especificamente Mainardes (2006), bem como o grupo de pesquisa em currículo da UFRJ. Dos dois primeiros interessa apropriar-me dos debates em torno das políticas de currículo, a partir de Stephen Ball (1992, 1994), e do terceiro grupo aproprio-me da discussão sobre conhecimento escolar.

As análises acerca das relações de poder entre Estado-escola recebem um novo fôlego a partir das intervenções de Stephen Ball. Seus estudos vêm sendo apropriados por pesquisadores do campo do currículo no Brasil a partir de Lopes e Macedo (2011), Lopes (2008), Moreira (2007) e como mencionado do parágrafo anterior, Mainardes (2006). No que concerne aos estudos de Ball, sua contribuição se situa na possibilidade de vislumbrar a produção de uma política de Estado, numa dimensão macro, na formulação de um desenho curricular híbrido vinculado necessariamente aos sujeitos da educação, que se situam em diversos espaços micros de intervenção. A dinâmica entre estes espaços – Estado e escola – pode ser entendida a partir da circularidade de discursos na produção de políticas curriculares na relação que o autor estabelece entre os contextos de influência, da definição de textos e da prática.

Sobre o referencial que adoto como opção de análise das políticas, que rompe com a leitura estadocêntrica dos seus processos de construção e significação, Lopes (2004) sustenta que uma política curricular é constituída e se constitui por propostas e práticas curriculares, sendo impossível separar suas inter-relações. Esta afirmação direciona a proposta trazida por Macedo (2006b), de pensar o currículo e, portanto, a produção curricular, para além das

dicotomias que cercam as análises que distinguem propostas e práticas curriculares, teoria e prática, pois para a autora esta diferenciação contribui para uma concepção hierarquizada de poder — seja de cima para baixo seja de baixo para cima — que impossibilita, de algum modo, pensar o currículo para além da prescrição e, ainda assim, dificulta a percepção das lutas hegemônicas que são travadas no processo de produção destas políticas (MACEDO, 2009a).

É possível compreender que a superação das análises que polarizam o currículo contribui para a compreensão do poder inscrito nestas relações de forma oblíqua, como define Garcia Canclini (1998 *apud* MACEDO, 2006), e reconceptualizar a noção de agência a partir de outro olhar sobre as interposições entre a estrutura, que se concretiza a partir do papel do Estado ou governos e posições de sujeito que se articulam neste processo (LACLAU & MOUFFE, 1985 *apud* MACEDO, 2009; LACLAU, 2003).

No entanto, Lopes (2004) alerta para os riscos desse tipo de análise. Para a autora, essa perspectiva não significa negar ou desconsiderar o papel privilegiado do Estado na produção, fixação e distribuição de sentidos nas políticas públicas, mas considerar que outras dimensões, assim como as escolas, através de suas práticas e propostas, são produtoras de sentidos para as políticas de currículo. Essas, mesmo que de forma não explícita, não só estão presentes nas vozes autorizadas a falar sobre políticas curriculares, como legitimam os sentidos propostos nos textos. Segundo Mainardes (2006)

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL & BOWE, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p.53).

Torna-se, assim, importante se tomar cuidado para essas alternativas quando desconsideram “toda sorte de constrangimentos em uma valorização ingênua do chão da escola como lugar de produção de alternativas curriculares, como se ali também não houvesse uma série de constrangimentos” (LOPES & MACEDO, 2011, p.7). De acordo com Mainardes

(2006), Ball e Bowe (1992), no processo de formulação e implementação das políticas de currículo, os profissionais da educação interferem também nas produções das políticas curriculares a partir da produção, pelo contexto de influência, de “um texto *readerly* (ou prescritivo)” que “limita o envolvimento do leitor” e de um “texto *writerly* (ou escrevível)” que “convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto”. Assim, um texto *readerly* limita a produção de sentidos pelo leitor [...] Em contraste, um texto *writerly* envolve o leitor como co-produtor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto” (MAINARDES, 2006, p.49).

Nesta mesma linha de reflexão, Moreira (2007) aponta que a análise de qualquer teoria política educacional “precisa considerar seriamente a perspectiva de controle do Estado, sem a ela se limitar”, pois se “as políticas são conjunto de tecnologias e práticas que se desenrolam em meio a lutas, em cenários locais, não faz sentido se ficar restrito às deliberações oficiais” (MOREIRA, 2007, p.267).

Ao propor a análise do ciclo de políticas, Ball e Bowe (1992 *apud* LIMA, 2008) entendem que a produção de uma política curricular se realiza num processo circular que envolve a constante articulação entre os três contextos, os quais sejam: 1) o contexto de influência, onde acontecem disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação – neste contexto, os discursos políticos começam a ser delineados e levam em conta os já produzidos em diferentes contextos, num processo de recontextualização e ressignificação na composição das políticas de currículo; 2) o contexto de produção dos textos das propostas oficiais, onde atua o poder central e as instâncias do governo. Esse contexto é caracterizado pela definição dos textos, uma “representação dessa política hibridizada” (OLIVEIRA & LOPES, 2008, p.32) na produção de um discurso político oficial; e o 3) caracterizado pelo contexto da prática, onde atuam grupos sociais que compõem a educação, em instituições como as escolas e as universidades. Este contexto produz outros arranjos capazes de ressignificar o texto curricular, “não sendo a simples transposição das concepções do contexto de influência representadas nos discursos e textos produzidos” (OLIVEIRA & LOPES, 2008, p.32). Segundo Ball e Bowe (1992 *apud* LIMA 2008, p.14), esses contextos “mantêm uma relação não-hierárquica e configuram distintos espaços de negociação de sentidos e de significados em torno do que é a educação e do que significa ser educado”, mobilizando, portanto, sentidos de conhecimento escolar.

De acordo com Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2011), a estrutura conceitual inicial do ciclo de políticas assumia esta composição de três contextos relacionados. Posteriormente, se agregaram mais dois a esta estrutura: os contextos de resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política. Estes dois últimos compõem o contexto de influência segundo Lopes e Macedo (2011), para a abordagem da dimensão macro das políticas. Os autores discorrem que o contexto de resultados está relacionado às questões de “justiça, igualdade e liberdade” sociais, e é mais apropriado, de acordo com Mainardes (2006, p.54), pensá-lo em termos de políticas como efeitos “em vez de simplesmente resultados”. Sua análise mantém relação “em termos do seu impacto com as desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p.54). Já o outro contexto, dentre estes dois últimos agregados, o de estratégia política, assume uma relação mais íntima com esta pesquisa no que concerne à produção do material *Indagações sobre currículo*, por este fazer referência à “criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política” (LOPES & MACEDO, 2011, p.8). Mainardes (2006) explica que Ball (1994) se apropria de Foucault para compreender a importância do papel deste contexto no trabalho dos intelectuais nos embates sociais específicos no que se refere à estratégia de crítica e disputa da política em questão.

Busnardo e Lopes (2010) esclarecem que a utilização do termo contexto, na abordagem do ciclo de políticas refere-se a um território não definido, não fixo e também simbólico. As autoras sustentam que esses são determinados de acordo com o escopo da política em foco. A título de exemplo, em algumas análises das políticas no contexto escolar é possível delinear os três contextos do ciclo de políticas em virtude do direcionamento que é dado à pesquisa. Desse modo, como as análises variam de acordo com o foco de investigação escolhido, julgo ser necessário apontar o viés que escolhi para conduzir este estudo.

No trabalho em pauta, centro a análise no contexto de produção, percebendo-o como território do entrecruzamento entre textos acadêmicos e políticos, caracterizado pela atuação da comunidade acadêmica na produção de textos políticos onde atuam as instâncias governamentais na produção de uma política curricular, tendo em vista na análise que o contexto de estratégia política atua também no sentido de investir esforços em repensar o conhecimento escolar no currículo. Em suma, apoiada na ideia do ciclo de políticas de Stephen Ball, considero que os cinco contextos (influência, produção de textos, prática,

efeitos e estratégia política) atuam de forma articulada e para fins de estudo, centro o foco na análise do contexto da produção de textos, levando em consideração que este, tanto influenciou como foi influenciado pelos demais contextos nos processos que envolvem as fixações de sentidos sobre educação e mais especificamente sobre o conhecimento escolar.

Assumo como ponto de partida, portanto, que a política curricular *Indagações sobre currículo* é uma produção que leva em conta os discursos, eles mesmos híbridos, já produzidos nos diferentes contextos, num processo de recontextualização e ressignificação na sua composição.

Interpreto essa relação pautada também em Busnardo e Lopes (2010), que pensam o processo de hegemonização de uma dada política curricular. As autoras têm como argumento que as políticas oficiais se apropriam dos discursos circulantes na prática educacional, portanto no contexto da prática, representado pela academia, hibridizando sentidos destas práticas em suas propostas. Um processo de circulação de significantes, nos quais se articulam múltiplos sentidos – que no caso do presente estudo trata-se de analisar o que é considerado como conhecimento escolar. Um movimento de circularidade de discursos entre o contexto da influência, da prática e o contexto de produção de textos, que fica mais evidenciado na medida em que professores de algumas universidades são convidados para elaborar a escrita de um documento oficial, como é o caso do texto *Indagações sobre currículo*. Uma articulação que favorece uma leitura agregadora dos sentidos das propostas de práticas curriculares (LOPES, 2010; MACEDO, 2006b).

Esse caminho se apresenta como promissor na leitura dos cadernos *Indagações sobre currículo* e mais especificamente do texto *Currículo, conhecimento e cultura*, na medida em que busco compreender a produção dessas políticas me afastando de análises bipartidas e polarizadas dos textos, a partir da permanente e simultânea conexão entre esses contextos. Por esse direcionamento teórico, acredito que tanto a concepção de poder pode ser entendida de maneira mais oblíqua quanto à noção de agência pode ser redimensionada.

No entanto, interessa-me ampliar as análises do ciclo de políticas proposto por Ball (1994), associando-a a interlocução teórica que privilegio nesta pesquisa. Considero que as ferramentas oferecidas pela teoria laclauiana potencializam a proposta de Ball (1994) quando reafirmam seus estudos a partir de leituras outras, em, pelo menos, três questões. A primeira questão diz respeito à impossibilidade de se tecer análises que polarizem o poder no jogo de

produções das políticas curriculares. A segunda refere-se à concepção de discurso utilizada na interpretação do conhecimento escolar nas políticas curriculares. A terceira questão está relacionada aos processos de articulação dos contextos das políticas curriculares que constituem articulações do social, no sucesso do projeto hegemônico.

A possibilidade de inferir de forma mais complexa as relações de poder que operam na luta por legitimação dos sentidos de uma política curricular parece-me possível, na medida em que incorporo nesta análise, as contribuições da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2004), para compreender o modo como se dão as articulações dos processos de luta por hegemonia nos diferentes espaços da política. Este enfoque também permite problematizar a questão da agência para além de uma lógica estrutural na qual o sentido do social é pré-fixado. Para Laclau (2003) a categoria demanda é potente nesse processo. Ela constrói o elo social, pode ser compreendida tanto no isolamento de unidades menores caracterizada pelas exigências do grupo, um particular pelo qual se luta, quanto na consideração das lógicas sociais que produzem o movimento articulatório do social na tentativa de hegemônizar um determinado conteúdo, ou seja, uma exigência.

Isso quer dizer que de acordo com as demandas, os sujeitos assumem determinadas posições por fechamentos provisórios de uma dada política. Essas articulações que fecham contingencialmente os sentidos de uma política que se pretende hegemônizar, enfrentam processos de negociação que envolvem sujeitos organizados como grupos/identidades nos diferentes contextos, capazes de representar temporariamente a totalidade das demandas.

Nesse jogo que configura a luta pela hegemônização de uma política de currículo, que aqui se objetiva nos cadernos *Indagações sobre currículo*, determinados sujeitos da ação política fixam-se temporariamente no poder como representantes de uma nova identidade, que precária e incompleta, abre simultaneamente a condição de possibilidade e impossibilidade da representação (LOPES & MACEDO, 2011).

Deste modo, o diálogo com Ball amplia, em densidade, particularmente os conceitos como o “ciclo de políticas” ou “recontextualização por hibridismo” que podem ser percebidos no âmbito de sistemas discursivos onde são fixados provisoriamente diferentes sentidos, como por exemplo, o de conhecimento escolar. Esta perspectiva tem norteado os trabalhos mais recentes de Lopes (2010, 2011). A noção de recontextualização apropriada por Ball, com base em Basil Bernstein (1986, 1998) é um conceito que segundo Lopes (2005) tornou-se mais

produtivo e evidente nas interpretações dos diferentes textos que circulam no meio educacional em decorrência da política globalizante que se afirma na atualidade, na qual cresce o intercâmbio de textos e discursos em diferentes contextos “tornando aparentemente tão similares políticas de currículo de países distintos” (LOPES, 2005, p.53).

Ball apropria-se do conceito supracitado de duas maneiras: a princípio, considera o processo de recontextualização como uma bricolagem de textos e discursos, uma análise que é fruto de uma matriz estrutural, marcada por classificações verticalizadas e binárias, e, posteriormente ressignifica-o, ao aprofundar suas análises sobre a relação global-local, a partir das discussões culturais e também pós-estruturais. É deste modo que o autor acrescenta à noção de recontextualização o conceito de hibridismo na busca da superação de divisões hierárquicas, trazendo uma nova compreensão da linguagem, bem como considerando o caráter produtivo da cultura (LIMA, 2008).

Sobre o processo de recontextualização, Lopes (2005, p.54) explica que a análise do autor está pautada na interpretação dos textos “assinados ou não pela esfera oficial”, pois Ball interpreta que tanto o campo oficial – Estado – quanto o campo pedagógico – formado por profissionais da educação em diferentes espaços de atuação – recontextualizam os textos produzidos. Segundo Lopes (2005), o autor explica que os textos são fragmentados ao circularem no corpo social da educação sendo alguns fragmentos mais valorizados em detrimento de outros. Desse modo, são associados a outros fragmentos de textos promovendo novos significados em decorrência de outras ênfases atribuídas em sua leitura.

Lopes (2005) aponta como potencialidade do conceito de recontextualização para as análises das políticas curriculares, a busca pela articulação entre os contextos em análises que se propõem a compreender tanto as relações que acontecem de “baixo para cima” quanto de “cima para baixo”. No entanto, a autora (LOPES, 2005 *apud* LIMA, 2008) também aponta limites nas formulações de Bernstein que contemplam

o forte binarismo nas análises, resultante das relações de poder classificatórias a definição muito estratificada e compartimentada de diferentes campos que atuam na recontextualização; e uma tendência da recontextualização e a ideologia que a sustenta assumirem um sentido negativo, sendo a alteração dos significados e as mudanças dos fins sociais dos discursos interpretados muitas vezes como deturpações (LOPES, 2005 *apud* LIMA, 2008, p.26).

Sustento, ainda, que a possibilidade de leitura do texto curricular a partir do ciclo de políticas de Ball está em sintonia com a opção paradigmática que aposto na construção do objeto, conhecimento escolar, neste estudo. Ao partir do pressuposto que essa categoria – conhecimento escolar – se constitui e é constituída de modo não essencializado, no jogo de linguagem resultante das interações sociais que Laclau e Mouffe (1985) denominam prática articulatória, a opção de análise orientada pelo ciclo de políticas de Ball me favorece a compreensão das complexas interações sociais que permitem fixar sentidos daquilo que é considerado como conhecimento escolar e daquilo o que não é conhecimento escolar. A análise orientada por esse caminho, nesses permanentes processos de recontextualização é o movimento que abre uma possibilidade para pensar o conhecimento escolar a partir da cadeia de equivalência e diferença, proposta por Laclau e Mouffe (2004), dos seus processos de significação.

Segundo Mendonça (2011), assumir estes pressupostos significa entender que um discurso hegemônico é um discurso sistematizador, aglutinador de uma unidade que representa as diferenças. E esta ordem hegemônica parte de demandas particulares que passa a representar identidades até então dispersas, a partir de um ponto nodal que constitui o eixo articulador destes elementos na fixação, no caso deste estudo, do conhecimento escolar e não-escolar. Além desta compreensão, o autor insiste em ressaltar a importância da relação entre o exterior constitutivo de uma cadeia de equivalência e seu interior. Uma relação que se configura antagônica e que impede a constituição plena do outro, pois o exterior antagônico limita a produção de sentidos do interior constitutivo da cadeia equivalencial, numa relação em que qualquer outra articulação entre seus lados mexe radicalmente com as estruturas desta cadeia e que, como afirma Mendonça (2011, p.486), este arranjo “aponta para a impossibilidade da estruturação discursiva”.

Há, portanto, uma característica que pode ser levantada sobre esse processo: quanto mais extensa for a cadeia de equivalência “tanto mais fraca será sua conexão com as exigências particularistas que assumem a função de universal” (LACLAU, 2003, p.10). Desta maneira, quanto mais sentidos de conhecimento escolar forem agregados no âmbito de uma política curricular, sua conexão com aquilo que não é conhecimento escolar tende a se enfraquecer. Sobre as perdas e ganhos desse processo Laclau (2003, p.10) discorre que há duas consequências, umas “enriquecedoras” e outras “empobrecedoras”.

Enriquecedoras: os significantes que unificam uma cadeia equivalencial, já que devem cobrir todos os elos que a integram, têm uma referência mais ampla que um conteúdo puramente diferencial que anexaria um significante a apenas um significado. Empobrecedoras: precisamente por causa dessa referência mais ampla (potencialmente universal), sua conexão com conteúdos particulares tende a ser drasticamente reduzida. Usando uma distinção lógica, poderíamos dizer que o quê ela ganha em *extensão* perde em *intenção* (LACLAU, 2003, p.10, grifos do autor).

Isso me leva à consideração da segunda questão enunciada anteriormente que se refere à concepção de discurso utilizada na interpretação do conhecimento escolar nas políticas curriculares. Sobre a perspectiva do ciclo de políticas que orienta o estudo, retomo ao paradigma de discurso proposto por Laclau (2005) para analisá-lo em paralelo à concepção de políticas curriculares como texto e como discurso proposta por Ball (1994 *apud* Lopes, 2010). Lopes (2010) explica que como texto, o autor considera a política como uma representação da linguagem, que, portanto pode ser interpretada, e, como discurso, devem ser levadas em consideração as relações materiais que o constituem. Laclau (2005 *apud* Lopes 2010) articula essas duas dimensões – linguagem e meio em que são produzidos os sentidos – abrangendo como discurso tudo o que é linguístico e o que é extralinguístico e aponta ainda para o caráter contingente destas produções. Neste sentido, Lopes (2010) defende que analisar as políticas curriculares como discurso significa ainda escapar do pressuposto de que os documentos devem ser lidos com o objetivo de desmascarar o que está por trás do discurso. Políticas curriculares são “produções históricas, políticas e constituidora de práticas que formam os objetos das quais falam” (LOPES, 2010, p.92).

Deste modo, ao desenvolver as duas primeiras questões da perspectiva laclauniana que considero potentes na leitura do ciclo de políticas de Ball (1992), espero ter deixado claro que a análise a partir do ângulo adotado focaliza as complexas lutas por significação em que os distintos contextos interagem, na disputa por diferentes projetos políticos, apontando para recomposições e rearticulações dos sujeitos na tentativa de sucesso de um projeto hegemônico, que segundo Laclau (2003) se traduz na capacidade de articular em uma cadeia de equivalência um conjunto de lutas dispersas.

Ainda assim, julgo que explicitarei, até o momento, a partir dos referenciais utilizados, uma preocupação norteadora deste estudo: para além da mera identificação dos sentidos de conhecimento que estão fixados nos cadernos *Indagações sobre currículo* e especificamente

no texto *Currículo, conhecimento e cultura*, está a complexidade do processo que ocorrem essas fixações. Uma aposta que tem como base a possibilidade de ação dos sujeitos na construção de um projeto democrático¹⁴ nos moldes propostos por Laclau (2003).

No entanto, conforme sinaliza Lopes (2011), o movimento de pensar as políticas curriculares em termos de seus processos de articulação que configura os espaços da política no sucesso de um projeto hegemônico não está dado por Ball. Nesse ponto, considero pertinente pensar a terceira questão elencada anteriormente por esse estudo, para compreender a relação dos processos de articulação dos contextos das políticas curriculares que consistem em articulações do social, no sucesso do projeto hegemônico. É desse modo, para ampliar o campo teórico proposto por Ball, que assumo como norte a proposta de Laclau (2004), que recorre à política para a análise de uma “teorização sobre a hegemonia, necessária para o entendimento do espaço de contestação e mudança recorrentes nas políticas educacionais que abrangem mutuamente as dimensões micro e macro” (PUGAS & CRAVEIRO, 2011, p.8).

Tendo em vista as interpretações que orientam este trabalho, é possível observar que a categoria hegemonia nos moldes propostos por Laclau torna-se potente referencial de análise para pensar as políticas curriculares, na medida em que sua utilização amplia a compreensão de Ball. Vale retomar que assumi-la a partir do referencial proposto por Laclau, requer aceitar que o conteúdo destas políticas não se caracteriza por uma determinação *a priori* – o que reforça a proposição de Ball no sentido de ampliar as análises para além da dimensão linear da esfera macro para a micro –, pois seus significados não se encontram amarrados a um grupo particular, mas sim a um modo de articulação particular, que estrutura sentidos desta política no social a partir da noção de demanda. Disso posto, é possível compreender que há diferentes formas de articulação que são resultantes de movimentos contraditórios e ambíguos, pois resultam de vontades particulares dos atores sociais que em torno de interesses bem definidos negociam sentidos a serem fixados no social.

Transpondo essa análise para a leitura do documento *Indagações sobre currículo* é possível considerar que existem diversas demandas articuladas no texto curricular,

¹⁴Laclau (2003) sustenta que a democracia é um regime fundado na ausência de qualquer terreno ontologicamente estável. Para o autor, a democracia é construída politicamente por meio da articulação de numerosas relações sociais, que em torno de um interesse comum é capaz de questionar as situações de domínio. Uma relação de equivalência que não tem a pretensão de eliminar a diferença, pois esta é sua condição de possibilidade.

incorporadas a partir dos diferentes posicionamentos dos indivíduos que compõem o grupo elaborador da proposta curricular. Demandas essas que, embora por vezes em conflito, se ancoram em um ponto nodal para a estruturação de um discurso que se torna hegemônico no complexo processo de construção dos textos, pois se articularam em torno da tarefa comum de definir o que é válido discutir ou indagar sobre o currículo para a Educação Básica brasileira.

Ao levar em consideração essa orientação, reafirmo a pertinência de minhas questões para análise do texto *Currículo, conhecimento e cultura* dos cadernos *Indagações sobre currículo*: que sentidos, de conhecimento escolar, estão em disputa no debate acadêmico? O que os textos oficiais pretendem fixar, levando em conta o hibridismo da interlocução dos contextos analisados? Creio que estes questionamentos podem ser o ponto de partida para compreender tanto a cadeia de equivalência dos processos de significação do conhecimento escolar, quanto o corte antagônico que a constitui nas políticas oficiais de currículo.

Para tal, no capítulo seguinte inicio a discussão sobre conhecimento escolar, evidenciando os contornos que pretendo seguir neste estudo. Estas reflexões me permitirão compreender a disputa pela fixação de sentidos contidos nas diferentes demandas que configura a relação entre textos acadêmicos e textos políticos, para posteriormente analisar como operam as práticas articulatórias deste complexo relacional por meio de suas duas lógicas distintas e complementares – equivalência e diferença –, que configuram o que é considerado como conhecimento escolar e como conhecimento não escolar.

CAPÍTULO II

II. Conhecimento escolar como objeto de estudo no campo do currículo

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

Ao escolher como epígrafe para este capítulo esta afirmação de Michel Young, explico minha aposta em trabalhar com a categoria conhecimento escolar para além do horizonte das experiências educacionais vivenciadas pelos alunos na escola. Trago aqui a proposta de pensar o conhecimento escolar como uma razão que justifica a existência da escola como um espaço da política e do político do conhecimento a partir da leitura de um referencial teórico que permite a emergência de outros sentidos políticos da emancipação social, na aposta de uma escola pública que pode mobilizar também sentidos outros do processo de democratização, pautados na problemática do conhecimento escolar.

Para o desenvolvimento e sustentação de minhas argumentações abordo, neste capítulo, a temática conhecimento escolar, objeto central dessa pesquisa, dividindo-o em três partes. Na primeira, teço considerações apontando autores orientadores do estudo. Na segunda, faço um histórico da discussão do conhecimento escolar a partir do campo do currículo no Brasil, levando em conta os movimentos ou tendências desta discussão, destacando as questões que aqueceram e permanecem instigando os pesquisadores no campo. Na terceira, apresento o diálogo sobre conhecimento escolar nos grupos acadêmicos, a partir da divulgação de suas produções, tanto em congressos como em revistas científicas, associando a questão do conhecimento escolar os estudos sobre políticas curriculares, entendendo este caminho como uma, dentre tantas, possibilidade de pesquisa.

II.1 Conhecimento escolar: apontamentos iniciais orientadores do estudo

Autores que têm como objeto de estudo a temática do conhecimento escolar (FORQUIN, 1993; GABRIEL 2005, 2006, 2008; 2010, 2011; LOPES 1999, 2002; MOREIRA 1990, 1998, 2007, 2008, 2009; SILVA, 1999; VEIGA-NETO, 2009; YOUNG 2007, 2009, 2011) são privilegiados interlocutores nesta pesquisa. Eles trazem uma contribuição que aqui interessa frisar: colaboram para que sejam discutidos os diferentes

sentidos de saberes que circulam no contexto da prática, trazendo à tona as disputas entre conhecimento universal e particular, verdade e sentido, objetividade e subjetividade, essencialismo e construcionismo, questões circunscritas tanto nas teorias críticas de currículo quanto nas pós-críticas. Permitem, por meio de suas produções, compreender uma cadeia de equivalência que se articula no campo acadêmico para que determinados conhecimentos sejam reconhecidos como escolares, favorecendo pensar naquilo que não é considerado conhecimento escolar, e que funciona, portanto, como exterior constitutivo desta cadeia.

Sobre os autores acima mencionados é pertinente considerar que suas produções possuem legitimidade no campo do currículo para pensar o conhecimento escolar, ou seja, fazem parte da comunidade epistêmica¹⁵ que fixam os sentidos de saberes, sendo que alguns destes – Antonio Flávio Barbosa Moreira e Alfredo Veiga-Neto – participaram da produção dos cadernos *Indagações sobre currículo*. São vozes autorizadas tanto no meio acadêmico, quanto no espaço em que são produzidas as políticas oficiais de currículo, o Estado, instância que se configura no contexto de produção de textos.

Abrem-se, portanto, possibilidades, pistas de análise dos sentidos de conhecimento escolar no documento acima citado: que sentidos de conhecimento escolar são mobilizados como momentos¹⁶ da cadeia de equivalência definidora deste significante entre os autores que assinam esse texto? Nesse processo o que é considerado como conhecimento escolar, que permite que sejam silenciadas suas diferenças por meio da relação antagônica daquilo que não é considerado como conhecimento escolar e que constitui o exterior constitutivo da cadeia de equivalência deste campo discursivo específico?

Sobre esta busca de sentidos e fixações dos conceitos Veiga-Neto (2009, p.1) faz sugestões e advertências, dentre as quais algumas são aqui destacadas. Inicialmente, reforça o caráter contingente contido no jogo em torno dos processos de significação do sentido das palavras, o que torna esta “uma questão sem fim, aberta”, não permitindo buscar um sentido único exato e definitivo de uma palavra. Em um segundo momento, chama atenção para as

¹⁵As comunidades epistêmicas constituem um grupo que configuram um território com vínculo entre atores e estruturas sociais na busca de legitimação, tanto num processo de disputa epistemológica quanto como a “vinculação de uma episteme à determinadas relações de poder” (LOPES & MACEDO, 2010).

¹⁶Na teoria laclauiana, um significante pode ser configurado como “momento” quando ele passa a fazer parte do interior constitutivo de uma cadeia de equivalência. Caso um significante ocupe o lugar do exterior constitutivo da cadeia equivalencial, este é caracterizado como “elemento”. É interessante ressaltar que um mesmo significante pode ser considerado ora como “momento”, ora como “elemento”. Esta ocorrência será delimitada pelo significante que se pretende preencher, numa determinada cadeia de equivalência.

relações de poder contidas neste processo de significação. E sobre o jogo de sentidos do campo da linguagem faz um alerta:

a interpretação é uma invenção (SILVA, 2002) [...] sempre será possível dizer algo ainda não dito, pensar algo ainda não pensado. O futuro está sempre aberto [...] Mas tal infinitude não significa que se possa dizer qualquer coisa e ainda manter uma racionalidade compartilhada pelos interlocutores [...] (VEIGA-NETO, 2009, p.3).

No que tange à categoria conhecimento escolar, essa afirmação pode ser pensada no campo epistemológico da produção dos saberes em que estão postas no mundo atual, as tensões já mencionadas entre universal e particular, verdade e sentido, objetividade e subjetividade, essencialismo e construcionismo. Um contexto que se constitui por lutas, travadas em um campo mais amplo da discursividade na tentativa de estabelecer limites do que será considerado como escolar, face às demandas do nosso presente.

É incontornável, portanto, o diálogo no terreno da epistemologia, aqui reconhecida como uma epistemologia social escolar, que se preocupa, de acordo com Gabriel (2006), por um lado com as questões sobre a “construção dos saberes que circulam na escola a partir do reconhecimento de suas condições de produção e transmissão” e de outro pressupõe a “assunção de uma epistemologia histórica, plural, aberta ao reconhecimento da diversidade de formas de racionalidade e de validade do conhecimento que se legitima através das relações de poder” (GABRIEL, 2006, p.2).

Ao levar em conta a proposta de uma epistemologia social escolar do conhecimento, Gabriel (2006) reforça o entendimento de que a escola se configura como um espaço de produção de conhecimentos específicos, em alguma medida diferentes de outros saberes produzidos em meios sociais diversos com a capacidade de interferir, de alguma maneira, nos sujeitos que nela transitam.

Este entendimento também está presente em autores como Antonio Flavio Moreira (2007, 2009) e Michel Young (2007, 2009, 2011). Este último, em textos recentes (2009, 2011), tem defendido que o conhecimento adjetivado como escolar precisa assumir um caráter exterior aos aprendizes, apontando também para a sua constituição social e histórica. Young (2011, p.614) é categórico em afirmar que a finalidade “mais fundamental da educação escolar [...] é levar os alunos para além de suas experiências por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa”.

Para tal, Young (2011) vem retomando e aprofundando em seus estudos mais recentes a potencialidade da categoria “recontextualização” elaborada por Bernstein (2000 *apud* YOUNG, 2011) para a compreensão da relação estabelecida entre os conhecimentos escolares e o conhecimento especializado produzido nos diferentes campos disciplinares, nomeado por Young de “conhecimento teórico”.

Nesse movimento, o autor defende que por meio da aquisição do conhecimento teórico, qualificado como poderoso¹⁷, os indivíduos, tornar-se-iam capazes de se “mover ao menos intelectualmente além de suas circunstâncias locais e particulares” (YOUNG, 2009, p.49). Acredito, assim como Young (2009), que não podemos negar à escola seu papel de lócus de estruturação e sistematização dos conhecimentos científicos considerados legítimos a serem distribuídos sem o risco de limitar a capacidade de intervenção social dos sujeitos na sociedade, em termos de formulação de demandas o que dificultaria, o projeto de uma democracia radical¹⁸ proposta por Mouffe (1993 *apud* MENDONÇA, 2010).

No campo pedagógico, considerar 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”. No campo epistemológico, esse autor problematiza a construção histórica do conhecimento como elemento da cultura investida de múltiplos sentidos, aos quais são

¹⁷Young faz uma distinção entre conhecimento dos poderosos e conhecimento poderoso. O primeiro é definido “por quem detém o conhecimento” e o segundo “refere-se não a quem tem mais acesso ao conhecimento ou a quem os legitima, [...] mas a que o conhecimento pode fazer, por exemplo se fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar sobre o mundo” (YOUNG, 2009, p.45-46).

¹⁸Segundo Mendonça (2010), Mouffe vem desenvolvendo desde 1993, na publicação do livro *Hegemonia e estratégia socialista*, um modelo agonístico de democracia. Este conceito, também conhecido como democracia radical, surge em oposição a democracia contemporânea que assume o consenso como horizonte da política. Mouffe (1993 *apud* MENDONÇA, 2010) sustenta que a tentativa de erradicar da dimensão política as relações antagônicas é tarefa impossível, pois ela é a lógica de constituição de qualquer política social. Partindo dessa premissa, a autora defende que as relações antagônicas bem como as relações de poder permeiam os espaços da política na articulação do político (assunto que será aprofundado posteriormente). O objetivo, então, da política democrática que embasa sua proposta é transformar o antagonismo em agonismo, o que possibilita compreender as lutas travadas nos espaços da política no propósito de construir, a partir das paixões (formas coletivas de identificação, mobilizadoras das demandas) mecanismos que sejam capazes de fixar, provisoriamente, um projeto hegemônico. Tenho como aposta que a discussão em torno do conhecimento escolar, que assume como paradigma a teoria da discursividade de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), contribuiu com um novo ar para que a escola seja compreendida como um espaço de uma política agonística, em que se travam inúmeras lutas no âmbito do político, ou seja nas práticas articulatórias que configuram o social, no sucesso de um projeto hegemônico que assuma como horizonte a emancipação social.

conferidas as verdades e preocupa-se com uma epistemologia que reconhece a dimensão social, mas acredita na perspectiva de se considerar igualmente outros espaços de legitimidade do conhecimento.

Autores como Young (2009, 2011) e Forquin (1993), com enfoques diferenciados, insistem na pertinência da manutenção do diálogo entre o campo do currículo com o campo mais amplo da epistemologia/verdade, colocando na pauta do debate acerca do conhecimento escolar questões que, no meu entender, não podem ser negligenciadas. Interessa-me continuar explorando menos as respostas que as questões formuladas por esses autores. Apoiada nas contribuições de Gabriel (2008, 2010, 2011), tenho como aposta que a discussão em torno do conhecimento escolar, que assume como paradigma a teoria da discursividade de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), pode contribuir para que a escola seja compreendida também como um espaço de uma política agonística, por meio da qual diferentes conhecimentos, entre eles o científico, participam de uma cadeia de equivalência definidora do conhecimento escolar mediante práticas articulatórias que assumam como horizonte a emancipação social.

II.2. O campo do currículo no Brasil e a discussão sobre conhecimento

No Brasil, a trajetória de construção do campo do currículo tem referência, em um primeiro momento, na constituição do mesmo nos Estados Unidos. Desde os anos 1920, segundo Lopes (2002) e Moreira (1990), o Brasil incorporou as teorizações americanas sobre o currículo, mediadas pelos acordos bilaterais estabelecidos entre os governos americano e brasileiro.

Com efeito, até meados do século XX a perspectiva pedagógica de Dewey se fazia presente no campo curricular brasileiro, apropriada pela força do movimento escolanovista no país. A década de 1930 se configurava como um momento de crescimento industrial e de expansão urbana, e o progressivismo se assentava no objetivo de construção de uma sociedade harmônica e democrática — sobre o conhecimento, ele estava ligado à resolução de problemas sociais (LOPES & MACEDO, 2011). Nessa perspectiva os saberes escolares estavam dados, não eram questionados ou não se constituíam como objeto de análise, caberia, deste modo aos indivíduos, se adaptarem ao currículo escolar.

No entanto, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 25) em 1949 a “teoria curricular produz a mais duradoura resposta” à teorização sobre o currículo: a abordagem de Ralph Tyler ganha força e permanece no campo curricular brasileiro por aproximadamente duas décadas. Uma linha de abordagem, que segundo Leite (2007, p. 13), assumia um “suposto caráter apolítico” e trazia, como proposta, a reflexão do currículo a partir de objetivos terminais, na definição dos conteúdos e métodos de ensino. Ainda assim, esta proposta se configurava numa vertente que, segundo a autora, estava em consonância com o regime político instituído e se tornava particularmente interessante para as políticas curriculares do referido período.

Até os anos 1970, as concepções de currículo que se hegemonizaram no nosso país tendiam a reforçar um entendimento naturalizado de conhecimento escolar, incorporando os mitos da verdade e da objetividade, legitimados pelos procedimentos científicos. Nessa perspectiva, conhecida como teoria tradicional, os conhecimentos escolares estavam dados e caberia à escola equacionar o desenho curricular em que esses se encaixariam. Segundo Lopes e Macedo (2002), um modelo que seguia um viés funcionalista, de caráter administrativo-pedagógico para a elaboração do currículo.

Nesse mesmo período, concomitantemente com a larga utilização do modelo de currículo tradicional, emergiam importantes escritos de autores que questionavam os arranjos sociais e educacionais instituídos (SILVA, 1999). No entanto, no Brasil, e, em função de um cenário de grandes agitações políticas que se instalou a partir do final dos anos 1960, foi somente na década de 1980, como pontua Moreira (1998), Lopes e Macedo (2002), isto é, no princípio da abertura política do país, que a hegemonia do enfoque funcionalista norte-americano começou a ser questionada no campo curricular brasileiro.

A influência norte-americana, desde então, não se expressava mais pela obrigatoriedade imposta pelos acordos estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos, mas pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que outros diálogos emergiram referenciados pelo pensamento crítico. A teoria curricular crítica, que surgia no final dos anos 1960, deu um novo tom ao campo educacional, embora os estudos da primeira metade da década representassem maior esforço em criticar as teorias tradicionais dos anos 1970, mais do que construir uma nova proposta para o campo do currículo (MOREIRA, 1998). Os estudos dessa primeira fase começaram a priorizar o enfoque sociológico superando aqueles que atribuíam primazia às

análises psicológicas. Dessa maneira, questões de cunho político via conhecimento escolar passaram a configurar a cena das discussões sobre o currículo.

No Brasil, a partir dos anos 1980, segundo Lopes e Macedo (2002), se avolumavam as pesquisas que pretendiam dar conta do “currículo como espaço de relação de poder”. Nele, a discussão sobre conhecimento escolar passa a ser objeto central de análise potencializando o debate político sobre o papel da escola na contemporaneidade. Assim, Lopes e Macedo (2002) avivam a memória das produções da ANPEd em que são aprofundados os estudos sobre os conhecimentos:

relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum, aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo, as relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios, a necessidade de superar as dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento (LOPES & MACEDO, 2002, p.14).

Na esteira do pensamento crítico a suposta neutralidade das teorias curriculares tradicionais estava abalada. O conhecimento, configurado como trama das relações de poder que se expressam na escola passava a ser problematizado no debate acadêmico e se constituía como objeto central de análise. Os teóricos que pretendiam dar conta da prática educacional no Brasil assumiam como referência, segundo Lopes e Macedo (2002), autores como Henry Giroux, Michael Apple e Michael Young, referendados no campo do currículo tanto nos EUA como na Inglaterra, autores clássicos da sociologia, como Karl Marx, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Henri Lebrve, ou ainda autores como Jürgen Habermans e Gaston Bachelard, do campo da filosofia. Incluído neste quadro teórico encontravam-se também as contribuições de autores brasileiros como Paulo Freire, Tomaz Tadeu da Silva e Demerval Saviani. Desse modo, é possível visualizar as múltiplas influências nas quais os estudos curriculares se pautavam.

As teorias críticas de currículo colocaram na pauta de suas preocupações a investigação do conhecimento como construção social no currículo. Uma marca dos estudos sociológicos que floresceram na Inglaterra nos anos 1970. Neste sentido, a discussão sobre os conhecimentos validados no currículo assumem sua constituição histórica e social, passando a ser objeto de problematização. Nessa perspectiva, o currículo, identificado como sinônimo de conhecimento escolar organizado, passa a ser visto como resultante das relações hierárquicas

de poder na escola e na sociedade, uma arena política em constante movimento de contestação.

Esse novo debate, que coloca em evidência as relações de poder subjacentes ao que se considera como conhecimento a ser ensinado, questionando os aportes do conhecimento científico e seu valor de verdade, bem como sua neutralidade, tem referência tanto no campo da educação, como é o caso do movimento de reconceptualização nos EUA, que apontava para a insatisfação daqueles que compunham o movimento, na abordagem da compreensão do currículo a partir de orientações tecnicistas e administrativas na sua relação com as teorias sociais (a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, as teorias da Escola de Frankfurt), quanto em outros campos de estudo como é o caso da sociologia, a partir dos aportes da Nova Sociologia da Educação (NSE). Uma nova orientação estabeleceu como objeto de estudo o currículo, aproximando-se da Nova Sociologia do Conhecimento (NSC) na perspectiva de analisar a seleção, organização, distribuição do conhecimento escolar, assumindo como base que o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. É possível aferir que o lugar ocupado pelo conhecimento é o que separa as teorias tradicionais das teorias críticas: uma linha divisória clara. Um trânsito em que o saber passa de coadjuvante a ator principal no campo do currículo.

Esta perspectiva de análise tornou-se hegemônica no campo curricular brasileiro, abrindo novos questionamentos sobre a interface conhecimento/poder, em particular no fato de que esta articulação tangencia a questão do relativismo tanto do ponto de vista cultural como epistemológico. Afinal como pontua Merton (s/d), citado por Ferreira e Britto (1994), ao fazer menção ao relativismo radical deixado pela NSC, que segundo ele se pauta na crença de que “todas as formas de pensamento são arbitrárias, não havendo, portanto, nenhum critério de verdade que possa ser universalmente aceito” (FERREIRA & BRITTO, 1994, p.136).

Com efeito, o caráter do conhecimento socialmente construído vai de encontro àquele que preza um sentido único, geralmente agregado ao valor científico de verdade absoluta priorizando uma essência inerente à sua identidade, uma característica que lhe constitui e que tem em si mesmas propriedades essenciais. Uma natureza de conhecimento como centro, com uma matriz que se funda fora do campo da linguagem. Já a perspectiva construcionista do conhecimento, concebe-o como resultado das necessidades dos sujeitos na história sendo

resultante das descrições feitas sobre essa realidade. Sobre o valor de verdade do conhecimento, esse corresponde às necessidades sociais que respondem ao conhecimento produzido, e, sobre o papel da linguagem, essa atua como um instrumento no relacionamento com os objetos. Interpretações que impulsionam a tensão entre um relativismo cultural e um relativismo epistemológico.

Importa observar que se há o reconhecimento da influência de Manheim¹⁹, na elaboração das perspectivas construcionistas no campo do currículo, o mesmo não pode ser dito quando se trata de problematizar e questionar a mesma. Com efeito, as críticas endereçadas a essa perspectiva tendem a desconsiderar a “principal questão teórica enfrentada por esse autor [em relação ao conhecimento] a crítica a razão a-histórica” (FERREIRA & BRITTO, 1994, p.135). Para Manheim, a elaboração do pensamento construcionista, fundamentado na natureza histórica do conhecimento, pretendia desestabilizar as bases de uma concepção iluminista, a-histórica de razão, não o seu caráter de verdade, pois para o autor a

verdadeira análise do conhecimento não é aquela que se dedica exclusivamente a desvendar o encadeamento lógico dos conceitos abstraídos de qualquer tipo de condicionalidade. Ao contrário, a tarefa da sociologia do conhecimento é evidenciar o condicionamento social a que está submetida de modo irreduzível toda forma de pensamento (FERREIRA & BRITTO, 1994, p.138 *apud* MANNHEIN s/d).

Nos estudos curriculares desenvolvidos no âmbito da pauta das teorizações críticas, algumas formulações que incorporaram a perspectiva relativista levaram a uma confusão entre o questionamento da naturalização do pensamento e a (im)possibilidade de estabelecer qualquer tipo de conhecimento verdadeiro. Com efeito, o “questionamento da razão iluminista derivou para a crítica à pertinência das contribuições do campo epistemológico” (GABRIEL, 2006, p.6).

Interessante observar que esse tipo de confusão tem feito reagir autores como Michel Young, considerado uma referência na orientação curricular desenvolvida no quadro da NSC, matriz do desenvolvimento das perspectivas construcionistas. Não é por acaso que Young, desde a década passada, por meio da publicação em parceria com outros autores, realiza uma análise do legado socioconstrucionista para a educação, destacando o que considera como

¹⁹Segundo Ferreira e Britto (1994), Mannheim é considerado o fundador da Sociologia do Conhecimento.

uma “tentativa importante”, embora “seriamente falha” nas discussões sobre currículo. Em artigo escrito com Muller em 2007, Young sustenta que estas ideias ofereceram aos educadores um “conjunto superficialmente atraente, conquanto contraditório de ferramentas intelectuais” (YOUNG & MULLER, 2007, p.171). Segundo esses autores, a emancipação do indivíduo bem como a liberdade intelectual, oferecia a possibilidade de questionar os conhecimentos hegemônicos de caráter autoritário, direcionando, assim, a busca de um mundo mais justo e igualitário. No entanto, apropriações das teorias socioconstrucionistas, associadas à NSC, levaram a descrença de qualquer “conhecimento ou verdade objetiva sobre qualquer coisa” (YOUNG & MULLER, 2007), negando a possibilidade de compreensão de um mundo melhor.

Young e Muller (2007) consideram como uma questão problemática para a educação o questionamento do campo epistemológico resultante de um relativismo em excesso. Os autores consideram que essa referência pode comprometer os processos de seleção do conhecimento no currículo, as classificações, bem como os processos de avaliação. Desse modo, esses autores apontam para os perigos presentes nas apropriações que apontam para “o aprender da experiência”, numa linguagem da prática, que hoje se configura na promessa desse aprendizado para o mundo estreitamente ligado ao mercado. Esses tipos de apropriações do socioconstrucionismo pela escola fazem com que esta fique apartada de um de seus principais papéis, isto é, sua função de locus de produção, estruturação, sistematização dos conhecimentos considerados legítimos a serem distribuídos.

Em texto mais recente, Young (2009) faz uma distinção entre dois tipos de conhecimento: o primeiro está ligado à linguagem da prática, pode ser caracterizado por um conjunto de procedimentos e indica ao indivíduo como fazer coisas específicas. Um conhecimento que lida com particularidades, sem apresentar caráter generalizador. Esse é chamado “conhecimento dependente do contexto”. O segundo tem a função de fornecer subsídios para generalizações, julgamentos, e é “usualmente, mas não unicamente, associado às ciências” (YOUNG, 2009, p.48). Esse conhecimento que reivindica universalidade é denominado pelo autor como “conhecimento independente do contexto ou conhecimento teórico”. Contrariamente ao modo com que foi apropriada a teorização da NSC pela escola, Young (2009) chama a atenção para a responsabilidade dessa instituição no trabalho com o conhecimento teórico, pois por meio da aquisição do conhecimento poderoso os indivíduos,

principalmente os de lares em desvantagem social, tornar-se-iam capazes de se “mover ao menos intelectualmente além de suas circunstâncias locais e particulares” (YOUNG, 2009, p.49). E prossegue em reforço à crítica por ele levantada ao socioconstrucionismo, ao dizer não haver serventia na construção de um “currículo em torno das experiências dessas crianças, sob o argumento de que tal experiência necessita ser validada, e, como resultado, deixá-las apenas com a experiência que trazem para a escola (YOUNG, 2009). É válido frisar que o autor considera a experiência individual, ou o conhecimento prévio dos estudantes, mas associa essa questão à responsabilidade e objetivo que a escola tem na promoção do conhecimento especializado. Transcender do conhecimento do contexto é, na concepção de Young (2009), uma finalidade da escola.

Importa ainda ressaltar que a observação feita por Merton, citada anteriormente, sobre o fato de as críticas às teorias socioconstrucionistas não reconhecerem a dimensão histórica do conhecimento, não se aplica ao texto de Young e Muller (2007). Esses reconhecem e incorporam a historicidade do conhecimento ao mencionarem que o poder das ideias construcionistas, isto é, aquilo que justifica e sustenta sua permanência, está na possibilidade de fazer lembrar que “por mais determinadas e fixas que certas instituições possam parecer, elas são sempre o produto de atividades humanas reais na história”.

Na perspectiva de Young e Muller (2007) estaria aí o caráter positivo do socioconstrucionismo, esse “conferiu legitimidade intelectual a crítica e ao questionamento de qualquer instituição, qualquer hierarquia, qualquer forma de autoridade e de conhecimento como arbitrários” (YOUNG & MULLER, 2007, p. 172). É possível compreender que, se o peso, o caráter de aparente imutabilidade é construído no movimento dos sujeitos na história, nos processos articulatórios do social, esse é passível de mudança. E na oposição aos excessos de relativização com relação à construção do conhecimento, Young e Muller (2007) são categóricos ao afirmarem que

o caráter social do conhecimento não é para duvidar de sua verdade e de sua objetividade, ou considerar os currículos como nada além de política feita por outros. Seu caráter social é (ainda mais verdadeiramente) o único motivo que o conhecimento pode alegar para verdade (e objetividade) e, portanto, para dar preferência a certos princípios curriculares e não a outros (YOUNG & MULLER, 2007, p.173).

Essas preocupações manifestas nos escritos mais recentes de Michel Young tem encontrado eco entre os pesquisadores brasileiros (MOREIRA, 2007, 2009; GABRIEL, 2008, 2010, 2011a, 2011b).

No Brasil, a escola também passa a ser alvo de críticas severas, ganhando adeptos a sua extinção ou, no melhor dos casos, de sua reinvenção.

Moreira (2009) recorre a Young, autor de referência nas teorias críticas de currículo, para tecer sua preocupação em pensar o conhecimento como produto social e histórico e de evitar esse desvio relativista. Esse autor aponta para a relevância das questões levantadas por Young (2009) no que diz respeito à análise sociológica do conhecimento ao destacar

a importância do conhecimento no processo curricular, incitando-nos a conceber nossos estudantes como sujeitos de direitos, o que demanda o respeito ao direito de todo aluno ao conhecimento (ARROYO, 2006). Realçar a necessidade imperiosa de refletirmos sobre esse conhecimento – direito de todo estudante – é uma significativa contribuição do texto (MOREIRA, 2009, p.60).

Ainda assim, Moreira (2009), prossegue apontando que para a reflexão do conhecimento como direito do estudante, duas outras considerações de Young (2009) se colocam como “estimulantes”. São elas:

- a) o argumento de que o conhecimento a ser transmitido na escola deve ser o conhecimento poderoso (em vez do conhecimento do poderoso) – teórico, especializado, independente do contexto e da escolha do aluno;
- b) o ponto de vista de que o currículo, sob pena de desfavorecer o estudante, não pode ficar limitado às suas experiências culturais concretas (MOREIRA, 2009, pp.60-61).

Em seus estudos mais recentes, Gabriel (2008, 2010, 2011a, 2011b) tem se debruçado sobre esta problemática e defendido um projeto de construção de escola democrática no qual a questão do conhecimento escolar assuma um papel central.

Para esta autora, a instituição escolar encontra-se atualmente “sob suspeita” (GABRIEL, 2008), exigindo desta forma outras chaves de leitura para a análise da especificidade do conhecimento escolar que permitam incorporar as questões diretamente ligadas às problemáticas “da verdade, da racionalidade da objetividade do conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos a serem ensinados e aprendidos”

(GABRIEL, 2008, p.214). Nessa perspectiva, qual seria, pois, o paradigma orientador do olhar que problematiza o conhecimento escolar quando a

verdade e a validade de um saber não são mais vistas como definitivas e absolutas, por outro lado, continuam a ter sua pertinência baseada em regimes de verdade construídos e legitimados no seio da comunidade científica produtora dos saberes acadêmicos, que servem, entre outros de referência para os saberes escolares (GABRIEL, 2006, p.6)

Para tal, a incorporação do referencial pós-crítico desempenhou um papel decisivo, na medida em que ele vai permitir a utilização, no campo do currículo, de outras ferramentas construídas, de uma maneira geral, dentro de quadros de significação que combatem as perspectivas essencialistas na análise do social.

No Brasil, é a partir da segunda metade dos anos 1990, que os debates no campo do currículo no Brasil em torno da questão do conhecimento passam a receber as contribuições das chamadas teorizações curriculares pós-críticas. Neste movimento, o campo do currículo diversifica-se temática e teoricamente com a incorporação da perspectiva do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, da psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça, produzindo uma nova feição na teoria curricular crítica (MOREIRA, 1998). O resultado dessa mescla teórica em torno das teorias críticas e pós-críticas de currículo pode ser percebido na leitura tanto dos quadros de significação dos seus conceitos, quanto aos princípios orientadores da leitura de mundo.

Os aportes produzidos por esse diálogo propõem continuidades e rupturas no que concerne aos estudos críticos e pós-críticos de currículo. Como continuidade permanece a preocupação da análise e ação política, proposta pelos estudos críticos de currículo, e, como mudanças significativas é possível identificar uma virada de cunho paradigmático nas leituras e análises produzidas sobre a interface currículo-conhecimento-poder-cultura. De acordo com Gabriel (2008), o embate das perspectivas essencialistas e construcionistas é enriquecido pelos estudos culturais no diálogo com as análises pós-estruturalistas tornando-se mais evidentes nos estudos pós-críticos de currículo.

Com efeito, na perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais, a cultura assume um peso epistemológico na produção do conhecimento, concebida também, como uma instância legitimadora do mesmo (HALL, 1997). Nas palavras de Hall (1997, p.10), “a cultura

não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”. Desse modo, a chamada “virada cultural”, que, segundo Hall (1997, p.9), “passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais”, articulada com a “virada linguística”, que aponta para outra compreensão da linguagem oferecida pelas contribuições dos estudos pós-estruturalistas que evidenciaram o papel do sistema de significação na produção de sentidos, se impõe como um novo paradigma orientador na leitura de mundo (GABRIEL, 2008). No campo do currículo, esta perspectiva reafirma e radicaliza a tensão das perspectivas universalistas e relativistas bem como as posições essencialistas e construcionistas.

Assim, o que está sendo proposto, com o diálogo entre as teorias curriculares crítica e pós-crítica no quadro do pós-estruturalismo, é mais uma diferente modulação dos temas e categorias propostos pela modernidade na produção da teoria crítica de currículo, do que fazer uma escolha entre os pressupostos do crítico ou pós-crítico para pensar o currículo.

Em que medida esta leitura pós-crítica/pós-estruturalista do currículo interfere no entendimento do conhecimento escolar? Quais os debates e os embates travados nesse campo que provocam outra forma de entender os conhecimentos escolares? O que esta perspectiva pretende redimensionar?

Uma pista importante para o enfrentamento destas questões diz respeito ao papel central da linguagem na produção do mundo que esta perspectiva sustenta, permitindo repensar a articulação entre conhecimento, cultura e poder sob outras bases epistemológicas.

A percepção do campo a partir deste ângulo de análise oferece a possibilidade de um distanciamento em relação às perspectivas essencialistas bem como de um redimensionamento das preocupações universalistas e particularistas presentes nos embates em torno do conhecimento que se deseja legítima, pois o interesse dos sujeitos no reforço ou no combate destes pólos é parte dos sistemas de significação nas disputas de poder.

Desse modo, o que está em jogo é o sentido de conhecimento escolar que se quer fixar colocando face a face às lutas pelos processos de significação, por meio dos quais alguns sentidos são apresentados como hegemônicos, enquanto outros são silenciados.

Gabriel (2011b) sustenta que compreender a objetividade do conhecimento escolar a partir dessa perspectiva implica em colocá-la em um outro plano conceitual. Isto é “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” (GABRIEL, p.6). Assim, para esta autora 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. Desse modo, além de apontar para o social/político como instância legitimadora do conhecimento, considerando que sua constituição é fruto de práticas articulatórias atribuidoras de sentidos destes, Gabriel (2011a) resgata a potencialidade epistemológica da cultura da escola na produção do conhecimento, ou seja, a autora chama a atenção para este espaço que se configura como meio no qual as demandas se articulam na possibilidade de fazer valer um ou outro sentido de conhecimento assumindo maior ou menor legitimidade.

Interessa-me sublinhar, nesta abordagem discursiva, a possibilidade de que o conhecimento continue a ser problematizado nos debates do campo do currículo sem cair na tentação de colocar em “prateleiras e caixinhas” aquilo o que divide os estudos de currículo crítico e os “pós”, nas discussões que perpassam os conhecimentos escolares, como muitas vezes é o caso.

Trata-se assim de, ao invés de investir em conceituações que diferenciam estas perspectivas teóricas, assumir um quadro de significação que permita apreender a complexidade da “cultura escolar” (FORQUIN, 1993) a nos oferecer 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.

II.3 Como as produções recentes vêm se apropriando do debate acadêmico sobre conhecimento escolar?

A partir do enfoque que assumo e do recorte privilegiado para tratar a problemática desta pesquisa, senti necessidade de perceber como se encaminham as discussões no campo

do currículo, sobretudo no tocante ao aprofundamento das questões sobre conhecimento escolar e políticas de currículo a partir da dimensão discursiva.

Com o objetivo de buscar um diálogo entre as produções acadêmicas que operam com a questão do conhecimento escolar, investi na coleta de dados sobre o tema de minha análise na tentativa de investigar se a temática do conhecimento estava sendo desenvolvida nas pesquisas a partir de outros vieses. Reafirmo que a intenção de mapear o lugar que a discussão sobre conhecimento escolar ocupa no campo do currículo incide na possibilidade de não fechar esta discussão ao grupo do qual faço parte. Isto impossibilitaria a identificação da extensão da cadeia de equivalência sobre a qualificação do conhecimento como escolar – e não escolar –, que se fixa a partir de diferentes demandas. Aposto, então, que a resultante desta negociação, que ocorre em meio às lutas por hegemonizar um ou outro sentido de conhecimento, constitui o conjunto de fixações parciais e contingentes daquilo o que é considerado como conhecimento escolar tornando possível identificar a cadeia de equivalência provisória que se estabelece, tanto para atribuir identidade ao conhecimento como escolar, como também para a sua não identificação, ou seja, como conhecimento não escolar.

Realizei um levantamento bibliográfico em diferentes etapas, cada uma correspondendo a um lugar de busca e/ou a um tipo de procedimento de busca e de análise. Desse modo, consultei tanto o Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da CAPES, em 14²⁰ (quatorze) revistas acadêmicas do SciELO distribuídas no campo da educação no Brasil, bem como a *home page* do Grupo de Trabalho de Currículo (GT12) da ANPEd onde estão identificados os grupos de pesquisa que têm como preocupação os estudos curriculares em suas diversas matizes. Assim, explico a seguir o recorte temporal utilizado,

²⁰O critério escolhido para seleção das revistas foi o de que estas deveriam ser publicadas no Brasil levando em consideração a proximidade léxica das palavras-chaves utilizadas na pesquisa do portal Capes. As revistas pesquisadas foram: 1. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [Brasil], 2. Ciência & Educação (Bauru) [Brasil], 3. Educação & Sociedade [Brasil], 4. Educação e Pesquisa [Brasil], 5. Educação em Revista [Brasil], 6. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [Brasil], 7. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [Brasil], 8. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [Ciências Sociais], 9. Revista Brasileira de Educação [Brasil], 10. Revista Brasileira de Educação Especial [Brasil], 11. Revista Brasileira de Educação Médica [Brasil], 12. Revista da Faculdade de Educação [Brasil], 13. Revista Lusófona de Educação [Portugal], 14. Revista Portuguesa de Educação [Portugal].

apontando a justificativa do mesmo e os procedimentos de coleta de dados, especificando-o, mais adiante, para cada uma das etapas.

Em termos de recorte cronológico selecionado, o levantamento foi realizado para todos os movimentos, em textos publicados entre 2000 e 2009. Isso se justifica pelo fato de esta década corresponder a um número significativo de publicações oficiais sobre políticas curriculares, como mencionado no capítulo primeiro dessa pesquisa. O espaço de uma década justifica-se, pois acredito que no referido período é possível encontrar, no meio acadêmico, produções sobre as diversas políticas curriculares oficiais que vêm sendo desenvolvidas desde o ano de 1980. Reforço, ainda, que trabalho com a hipótese de que os cadernos *Indagações sobre currículo*, publicados no ano de 2008, podem ser considerados como um dos desdobramentos dessas políticas curriculares.

Na primeira etapa consultei o Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da CAPES. Busquei palavras-chaves como descritores dos resumos dos trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país entre 2000 e 2009. Para tal, utilizei primeiramente o grupo de palavras-chaves que caracterizam a pesquisa em questão, com a intenção de perceber as produções que estão preocupadas em aprofundar os estudos no mesmo caminho escolhido por mim; são elas: 1) conhecimento escolar, políticas de currículo e discurso/linguagem. Não encontrei, no período de 2000 a 2009, nenhuma tese ou dissertação que envolvesse a discussão acima referida.

Como não encontrei estudos para o grupo de palavras-chaves acima referido, reorganizei minha consulta, buscando um conjunto de textos que tivessem como foco a interface currículo e conhecimento escolar/saber escolar²¹, agregando posteriormente a esta busca a dimensão discursiva, mantendo como objetivo o diálogo com os estudos sobre conhecimento escolar no campo do currículo, apostando ainda na possibilidade de perceber os quadros teóricos discursivos nos quais este objeto de estudo poderia ser trabalhado. Para tal, utilizei as seguintes palavras-chaves como descritores dos resumos: 1) currículo e conhecimento escolar, 2) currículo e saber escolar e 3) currículo, conhecimento escolar e discurso/linguagem.

²¹Como neste estudo conhecimento escolar é considerado como sinônimo de saber escolar, utilizei na busca estas duas palavras-chaves como descritores dos resumos.

Tabela1: Teses e dissertações publicadas no Brasil entre 2000 e 2009, contendo como descritores do resumo as palavras-chaves: currículo e conhecimento escolar; currículo e saber escolar; currículo, conhecimento escolar e discurso/linguagem

Ano	Currículo e Conhecimento Escolar		Currículo e Saber Escolar		Currículo/ Conhecimento Escolar e Discurso/Linguagem ²²
	dissertações	teses	dissertações	teses	dissertações
2005	00 (zero)	00 (zero)	01 (um)	00 (zero)	00 (zero)
2006	00 (zero)	00 (zero)	00 (zero)	00 (zero)	00 (zero)
2007	00 (zero)	00 (zero)	00 (zero)	01 (um)	00 (zero)
2008	02 (dois)	02 (dois)	00 (zero)	00 (zero)	01 (um)
2009	00 (zero)	00 (zero)	00 (zero)	01 (um)	00 (zero)
Total	02 (dois)	02 (dois)	01 (um)	02 (dois)	01 (um)

Como nos indica a tabela acima, ao total foram encontradas 4 (quatro) dissertações e 4 (quatro) teses que continham como palavras-chaves dos resumos os termos acima explicitados assim distribuídos: 4 (quatro) para o primeiro grupo, 3 (três) para o segundo grupo e 1(um) para o terceiro grupo, sendo que uma dissertação pertencia tanto ao primeiro grupo, contendo como descritores do resumo as palavras-chaves currículo e conhecimento escolar, quanto ao terceiro grupo que tinha as palavras-chaves currículo, conhecimento escolar, discurso/linguagem, desse modo foi verificada a produção de um total de 3(três) dissertações, perfazendo um total de 7 (sete) pesquisas. Assim, a partir das palavras-chaves, o seguinte

²²Não foram encontradas teses com estas palavras-chaves como descritores dos resumos.

cenário se compôs: no ano de 2008, 2²³ (duas) dissertações e 2²⁴ (duas) teses estão relacionadas às palavras chaves do primeiro grupo: currículo e conhecimento escolar. Com as palavras-chaves do segundo grupo, currículo e saber escolar, encontrei no ano de 2005 1²⁵ (uma) dissertação, 1²⁶ (uma) tese no ano de 2007 e 1²⁷ (uma) tese em 2009. Com as palavras-chaves currículo, conhecimento escolar e discurso/linguagem, pertencentes ao terceiro grupo identifiquei a dissertação de Ramos (2008)²⁸, a qual já aparecia nos achados do primeiro grupo.

De posse desse material, optei por realizar uma análise das referências bibliográficas das pesquisas, do grupo um e do grupo dois. Excluí, como dito no pé de página número 28 (vinte e oito) a dissertação de Ramos (2008), por ser integrante do GECCEH bem como a dissertação de Santarosa (2008) a qual não tive acesso. Portanto, apresento em seguida a análise de 5 (cinco) pesquisas. Esta empreitada me permitiu verificar a influência dos teóricos que discutem a questão do conhecimento escolar nos pesquisadores do campo do currículo. Reforço ainda que a intenção é perceber o quantitativo de estudos que assumem, de alguma maneira, como temática a problemática do conhecimento escolar, pois aposto que a multiplicidade de olhares sobre um mesmo objeto de pesquisa, suscita outras questões, também instigadoras, enriquecendo o campo e o objeto de análise.

²³RAMOS, Ana Paula B. Projeto Político Pedagógico como espaço de negociação de sentido de saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SANTAROSA, Mirelle Giordano. Cadernos das professoras: um dispositivo revelador do conhecimento escolar. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2008.

²⁴KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Escola conhecimento e culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular. Rio de Janeiro: PUC, 2008.

VILELA, Mariana Lima. Dimensões formativas em confronto na prática de ensino escolar - uma investigação de percursos de licenciados das ciências biológicas. Rio de Janeiro: UFF, 2008.

²⁵NASCIMENTO, Débora Maria do. A construção do saber escolar nos ciclos iniciais do ensino fundamental: um estudo da prática pedagógica das professoras de uma escola pública. Pernambuco: UFP, 2005.

²⁶SOUSA JUNIOR, Marcílio Barbosa. A constituição dos saberes escolares na educação básica. Pernambuco: UFP, 2007.

²⁷SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II - a década de 1970 - entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

²⁸Não contemplei este trabalho na análise das referências bibliográficas por pertencer ao grupo que participo.

Tabela 2: Análise das referências bibliográficas das teses e dissertações publicadas no Brasil entre 2000 e 2009 contendo como palavras-chaves: currículo e conhecimento escolar; currículo e saber escolar.

Nome do autor na referência bibliográfica	Incidência
Alfredo Veiga-Neto	02 (dois)
Alice Casimiro Lopes	05 (cinco)
Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	03 (três)
André Chervel	03 (três)
Antônio Flávio Barbosa Moreira	04 (quatro)
Basil Bernstein	02 (dois)
Carmen Tereza Gabriel	01 (um)
Elizabeth Macedo	02 (dois)
Ivor Goodson	04 (quatro)
Jean-Claude Forquin	04 (quatro)
Marcia Serra Ferreira	02 (dois)
Mario Sergio Cortella	01 (um)
Michael Young	02 (dois)
Yves Chevallard	01 (um)

Numa análise que contempla 6²⁹ (seis) trabalhos, entre teses e dissertações, é possível verificar a influência de autores que tem ou já tiveram em sua trajetória de pesquisadores, como foco de investigação, a questão do conhecimento escolar (VEIGA-NETO, 1998, 2000; LOPES, 1994, 1997, 1999, 2000, 2002, 2006; LOPES & MACEDO, 2002, 2006; MONTEIRO, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007; CHERVEL, 1990, 1999, 2006; MOREIRA, 1994, 1995, 1996, 1997 1998, 2000, 2001; GABRIEL, 2006; MACEDO, 2001, 2002; GOODSON, 1990, 1995, 1997, 2001, 2005, 2008; FORQUIN, 1992, 1993, 1995, 1996, 2000,

²⁹Reforço que desconsidere a pesquisa de Ramos (2008), pois ela é produzida no grupo de onde partem as minhas interlocuções e aparece duas vezes tanto no primeiro grupo de palavras-chaves, quanto no terceiro grupo. Ainda assim é válido ressaltar que a pesquisa de Santarosa (2008) não foi disponibilizada para consulta na página da Universidade Estadual Paulista. Desse modo, de um total de 8 (oito) achados, 5 (cinco) foram analisados.

2001; FERREIRA, 2005; CORTELLA, 2004; YOUNG, 1982, 1986, 1989, 1996, 2000; CHEVALARD, s/d). Nesse conjunto pequeno de trabalhos, verifica-se a diversidade de matrizes teóricas que norteiam os estudos curriculares (matrizes crítica e pós-crítica), bem como a influência de outros campos disciplinares, como é o caso da sociologia representada por Michael Young e Basil Bernstein; Chevallard um didata do campo da matemática, dentre outros.

Em relação ao diálogo estabelecido com as contribuições das teorizações do discurso, importa sublinhar, para além do número de trabalhos bastante reduzido, o fato de não haver referência direta a autores que têm como instrumental de análise o campo da discursividade em suas diversas orientações. Do mesmo modo, as referências a autores que trabalham com esse instrumental como Lopes, Gabriel, Veiga-Neto, precisam ser relativizadas. Isso se justifica, na medida em que à exceção desse último, que nos trabalhos citados já opera com um quadro teórico de análise pautado nas contribuições de Foucault, as demais autoras estreitaram o diálogo com as teorias de discurso em trabalhos mais recentes, posteriores aos que foram citados.

A segunda etapa do levantamento foi feita junto a 14 (quatorze) revistas acadêmicas do SciELO, na expectativa de encontrar outras produções que estivessem envolvidas com as questões tanto do conhecimento escolar quanto das políticas curriculares. Como já explicitado, segui o mesmo recorte temporal (2000 – 2009) para buscar artigos, publicados no Brasil, no referido portal de periódicos. Esta busca se justifica pois é possível acreditar que uma parcela significativa de pesquisas em andamento ou resultado destas, tanto em nível de mestrado quanto doutorado, é publicada nestas revistas, bem como as discussões que envolvem a temática ora selecionada.

Para esse levantamento foi utilizado como critério de busca o mesmo grupo de palavras-chaves empregadas no levantamento junto ao Portal de Dissertações e Teses da CAPES, como descritores do resumo: 1) políticas de currículo e conhecimento escolar/saber escolar e 2) políticas de currículo conhecimento escolar/saber escolar e discurso. Neste primeiro movimento de pesquisa, busquei artigos que trabalhassem na mesma perspectiva com que desenvolvo este estudo para verificar as produções que assumem a mesma temática que escolhi, independente da postura epistemológica que privilegiam.

Foram encontrados 33 (trinta três) artigos considerando a busca por políticas de currículo e conhecimento escolar/saber escolar³⁰ e 35 (trinta cinco) artigos que contemplam políticas de currículo, conhecimento escolar/saber escolar e discurso³¹.

³⁰Os artigos encontrados foram:

1. ALMEIDA, Milton José de. O triunfo da escolástica, a glória da educação. Educ. Soc., 2005, vol.26, n.90, ISSN 0101-73302.
2. BARREIROS, Débora. Políticas de currículo em múltiplos contextos. Rev. Bras. Educ., 2006, vol.11, n.32, ISSN 1413-24782.
3. BARROSO, João. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. Educ. Soc., 2009, vol.30, n.109, ISSN 0101-73302. 3.
4. BERLINCK, Manoel Tosta. Saber clínico e saber teórico., Rev. latinoam. psicopatol. fundam., 2009, vol.12, n.2, ISSN 1415-47142.
5. BEZERRA, José Arimatea Barros. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. Rev. Bras. Educ., 2009, vol.14, n.40, ISSN 1413-24782.
6. CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. Educ. Soc., 2000, vol.21, n.73, ISSN 0101-73302.
7. DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. Cad. Pesqui., 2009, vol.39, n.137, ISSN 0100-15742.
8. FERNANDES, Claudia de Oliveira. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica., Cad. Pesqui., 2005, vol.35, n.124, ISSN 0100-15742.
9. JELLAB, Aziz. Alunos de CAP e BEP face aos conteúdos escolares: contribuição para uma sociologia das formas de relação com os saberes., Tempo soc., 2002, vol.14, n.1, ISSN 0103-20702.
10. LEMOS, Cristiane Lopes Simão; FONSECA, Selva Guimarães de. Saberes e práticas curriculares: um estudo de um curso superior na área da saúde., Interface (Botucatu), 2009, vol.13, n.28, ISSN 1414-32832.
11. LOPES, Alice Casimiro. Discursos curriculares na disciplina escolar Química., Ciênc. educ. (Bauru), 2005, vol.11, n.2, ISSN 1516-73132.
12. MARCONDES, Maria Inês. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Educ. Soc., 2002, vol.23, n.81, ISSN 0101-73302.
13. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. Educ. Soc., 2001, vol.22, n.74, ISSN 0101-73302.
14. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. Educ. rev., 2007, n.45, ISSN 0102-46982.
15. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Rev. Bras. Educ., 2003, n.23, ISSN 1413-24782.
16. OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. A agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares no Brasil (1995-2007). Educ. Pesqui., 2009, vol.35, n.3, ISSN 1517-97022.
17. PACHECO, José Augusto, Pereira, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. Educ. rev., 2007, n.45, ISSN 0102-46982.
18. PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. Cad. Pesqui., 2007, vol.37, n.131, ISSN 0100-15742.
19. PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?. Educ. Soc., 2000, vol.21, n.73, ISSN 0101-73302.
20. PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. "Conhecimento tradicional" e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani., Ciênc. educ. (Bauru), 2008, vol.14, n.3, ISSN 1516-73132.
21. PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Cad. Pesqui., 2003, n.119, ISSN 0100-15742.
22. PESSANHA, Eurize Caldas, Daniel, Maria Emília Borges, Menegazzo, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. Rev. Bras. Educ., 2004, n.27, ISSN 1413-24782.

Tabela 3: Artigos publicados no SciELO no Brasil entre 2000 e 2009 contendo como descritores do resumo as palavras-chaves: política de currículo e conhecimento escolar/saber escolar e políticas de currículo, conhecimento escolar/saber escolar e discurso.

-
23. RICARDO, Elio Carlos; CUSTÓDIO, José Francisco; REZENDE JUNIOR, Mikael Frank. A tecnologia como referência dos saberes escolares: perspectivas teóricas e concepções dos professores., Rev. Bras. Ensino Fís., 2007, vol.29, n.1, ISSN 1806-11172.
 24. ROSA, Maria Inês Petrucci. Currículo e epistemologia., Rev. Bras. Educ., 2007, vol.12, no.36, ISSN 1413-24782.
 25. SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis., Educ. rev., 2007, n.45, ISSN 0102-46982.
 26. SILVA, José Aparecido da; BAFFA FILHO, Osvaldo. A centralização do saber., Paidéia (Ribeirão Preto), 2000, vol.10, n.19, ISSN 0103-863X2. 8 / 30
 27. SOUSA, Sandra M. Zákia L.. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar., Cad. Pesqui., 2003, n.119, ISSN 0100-15742.
 28. SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. Cad. CEDES, 2000, vol.20, n.51, ISSN
 29. SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. Cad. Pesqui., 2006, vol.36, n.127, ISSN 0100-15742.
 30. VAITSMAN, Jeni. Escolhas e políticas. Ciênc. saúde coletiva, 2009, vol.14, n.3, ISSN 1413-81232.
 31. VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças., Educ. Soc., 2002, vol.23, n.79, ISSN 0101-73302.
 32. VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos., Paidéia (Ribeirão Preto), 2002, vol.12, n.24, ISSN 0103-863X2.
 33. YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educ. Soc., 2007, vol.28, n.101, ISSN 0101-73302.
- Os artigos foram enumerados, pois alguns deles reaparecem na listagem que contempla: políticas de currículo, conhecimento escolar/saber escolar e discurso. Estes serão posteriormente identificados pelos números.
- ³¹Dos 35 (trinta e cinco) artigos encontrados 24 (vinte e quatro) estavam contemplados nos achados anteriores, representados pela numeração: 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33 e 35. Além destes foram encontrados mais 11 (onze) artigos. São eles:
1. ANDRADE, Ludmila Thomé de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação., Educ. Soc., 2003, vol.24, n.85, ISSN 0101-73302.
 2. DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 2006, vol.14, n.53, ISSN 0104-40362.
 3. GONZÁLEZ, Cristian. La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media. Rev. signos, 2007, vol.40, n.63, ISSN 0718-09342.
 4. MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva., Rev. Port. de Educação, 2007, vol.20, n.1, ISSN 0871-91872.
 5. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. Cad. CEDES, 2005, vol.25, n.67, ISSN 0101-32622.
 6. PIETROCOLA, Maurício. Reformulação Curricular dos Cursos de Física., Rev. Bras. Ensino Fís., 2002, vol.24, n.3, ISSN 1806-11172.
 7. RESENDE, José Manuel, Dionísio, Bruno Miguel. Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar., Anál. Social, 2005, n.176, ISSN 0003-25732.
 8. RODRIGUES, Daniela Vergueiro. Nos caminhos da folia: um percurso de (re)conhecimento na escola. Psicol. clin., 2009, vol.21, n.2, ISSN 0103-56652
 9. SANTOS, José Henrique. Discurso de agradecimento. Kriterion, 2003, vol.44, no.107.
 10. SILVA, José Aparecido da; BAFFA FILHO, Osvaldo. A centralização do saber. Paidéia (Ribeirão Preto), 2000, vol.10, n.19, ISSN 0103-863X2.
 11. SOUSA, Sandra M. Zákia L.. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. Cad. Pesqui., 2003, n.119, ISSN 0100-15742.

	Políticas de currículo e conhecimento escolar/ saber escolar	Políticas de currículo conhecimento escolar/ saber escolar e discurso
Ano	Artigos	Artigos
2000	04 (quatro)	05 (cinco)
2001	01 (um)	01 (um)
2002	04 (quatro)	04 (quatro)
2003	03 (três)	05 (cinco)
2004	01 (um)	01 (um)
2005	03 (três)	03 (três)
2006	02 (dois)	02 (dois)
2007	07 (sete)	07 (sete)
2008	01 (um)	01 (um)
2009	07 (sete)	06 (seis)
Total	33 (trinta e três)	35 (trinta e cinco)

É possível visualizar um aumento nas produções quando o campo semântico é ampliado, ou seja, quando conhecimento escolar é considerado como sinônimo de saber escolar. A elevada produção pode ser verificada no ano de 2009, em ambos os campos semânticos considerados. Pode-se observar que esses achados vão de encontro ao levantamento realizado anteriormente no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Enquanto aquele possui um movimento decrescente de produções que tem como questão a temática investigada, neste observa-se um crescente investimento na produção do tema em pauta.

E por apostar que as palavras-chaves, como descritores dos resumos, por vezes não representam os autores trabalhados nos textos, decidi realizar também aqui uma análise das referências bibliográficas, buscando teóricos que têm referência no estudo sobre conhecimento escolar, aqueles que trabalham com as políticas curriculares e também teóricos que operam com a perspectiva do discurso.

Visto que a coleta de dados nas revistas do SciELO foi realizada a partir das palavras-chaves como descritores dos resumos, outras áreas de estudo que dialogam com a educação,

como é o caso da saúde e da comunicação³², fizeram parte do quantitativo de artigos encontrados. Desse modo, considerei pertinente verificar a incidência de autores do campo do currículo – campo de onde falo – nestas produções. Portanto, de posse deste material, fiz uma análise das referências bibliográficas com o objetivo de visualizar também nos achados do SciELO a influência de autores do campo do currículo nestes artigos.

Tabela 4: Análise das referências bibliográficas dos artigos publicados no SciELO no Brasil entre 2000 e 2009 contendo como descritores do resumo as palavras-chaves: políticas de currículo, conhecimento escolar e saber escolar; políticas de currículo, conhecimento escolar/ saber escolar e discurso

Nome do autor na referência bibliográfica	Incidência	Número dos artigos citados³³
Alfredo Veiga-Neto	02	28, 31
Alice Casimiro Lopes	03	05 ³⁴ , 11, 13
André Chervel	04	05, 13, 22, 28
Antonio Flávio Brabosa Moreira	09	04 , 05, 05 , 13, 14, 17, 18, 19, 24
Basil Bernstein	05	02, 11, 18, 19, 33
Bernard Charlot	03	09, 19, 32
Boaventura de Souza Santos	03	06, 15, 18
Dominique Julia	01	22
Elizabeth Macedo	02	11, 18
Ivor Goodson	07	05 , 11, 13, 17, 18, 19, 28
Jean-Claude Forquin	02	05 , 13

³²As revistas encontradas que continham artigos, atendendo ao critério escolhido para seleção no diálogo com a educação foram: Interface - Comunicação, Saúde, Educação [Brasil], Interface - Comunicação, Saúde, Educação [Ciências Sociais] e a Revista Brasileira de Educação Médica [Brasil].

³³Os números citados referem-se à sequência numérica dos artigos citados nas referências de pé-de-página 30 e 31.

³⁴Os números em negrito referem-se aos artigos encontrados na segunda pesquisa, referência de pé-de-página número 31.

José Gimeno Sacristán	07	05 , 10, 13, 15, 18, 19, 29
Michael Apple	04	03, 04, 17, 19
Michael Bakhtin	03	01, 04, 14
Michael Foucault	03	07 , 31, 33
Michael Peucheux	01	04
Michael Young	04	02, 05 , 13, 33
Paulo Freire	01	18
Peter Mc Laren	02	17, 20
Pierre Bourdieu	08	02, 04, 04 , 05, 07 , 07 , 17, 18
Stephen Ball	04	11, 14, 18, 19
Stuart Hall	05	14, 15, 17, 18, 31
Tomas S. Popkewitz	05	04 , 05 , 13, 14, 18
Tomaz Tadeu da Silva	06	04 , 05, 05 , 13, 17, 20
William Pinar	02	17, 18
Yves Chevallard	03	05 , 13, 23

Para a análise considerei os artigos encontrados no grupo 1: políticas de currículo e conhecimento escolar/saber escolar e no grupo 2: políticas de currículo conhecimento escolar/saber escolar e discurso. Como dos 35 (trinta cinco) artigos encontrados, no grupo dois, 24 (vinte quatro) estavam contemplados nos achados anteriores do grupo um, analisei, assim, as referências bibliográficas de 44 (quarenta e quatro) artigos.

Uma análise geral dos autores presentes nestes achados mostra que a incidência de Antônio Flávio Barbosa Moreira é alta, com o maior número de citações. Uma situação que parece chamar a atenção, visto que na pesquisa bibliográfica anteriormente realizada nas teses e dissertações do CNPq, seu nome constava apenas de uma das referências bibliográficas, apesar de sua importante contribuição no campo do currículo. Em seguida, é relevante comentar a presença do sociólogo Pierre Bourdieu, teórico de referência no campo da pesquisa educacional e também no campo do currículo. Mencionados em 7 (sete) artigos, pontuo a presença de Ivor Goodson, autor da pedagogia crítica que trabalha com a constituição da estrutura das disciplinas escolares e sua relação com o social; e José Gimeno

Sacristán, um pedagogo com relevantes produções no campo do currículo. Tomaz Tadeu da Silva é mencionado em 6 (seis) artigos, suas discussões acerca das teorias críticas e pós-críticas de currículo contribuíram para o referido campo e provocaram importantes debates.

Dos autores que são utilizados como referenciais teóricos desta pesquisa, alguns foram mencionados, são eles: Alice Casimiro Lopes, Stephen Ball, Michael Young, Antonio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva e Elizabeth Macedo. Destes, aponto contribuições mais específicas, que se referem aos textos utilizados no presente trabalho. Os dois primeiros trazem importantes ferramentas para o estudo das políticas curriculares, sendo que Lopes possui produções que inicialmente assumem a problemática do conhecimento escolar como central³⁵ e em um momento posterior, em seus textos mais atuais³⁶, a autora desloca seu trabalho atribuindo maior ênfase na análise de políticas curriculares apoiada nas contribuições das teorias do discurso. O terceiro autor, Michael Young, norteia o presente estudo no que tange às questões que se coloca na atualidade sobre pertinência da continuidade dos estudos a cerca da natureza do conhecimento escolar. Antonio Flávio, em diálogo com Michel Young, discorre sobre os processos de fixação, distribuição e validade do conhecimento escolar, argumentando em favor da pertinência da defesa do conhecimento teórico, ainda assim o autor traça um panorama das teorias que contribuíram e permanecem contribuindo/interferindo para a constituição do campo do currículo no Brasil, preocupando-se em apontar dilemas, questões que incitam o debate no referido campo de estudo. Em paralelo a este, é possível considerar como relevante os textos de Tomaz Tadeu da Silva, suas produções que foram consideradas de peso no âmbito das teorias críticas e pós-críticas de currículo. Deste levantamento, ainda cito duas referências a Elizabeth Macedo, autora a qual contribui para os estudos curriculares no sentido de oferecer uma possibilidade de definição de currículo a partir da apropriação dos estudos culturais e da contribuição dos estudos pós-estruturalistas, oferecendo um instrumental teórico que possibilita entrar na calorosa discussão no campo do currículo em torno dos temas universal/particular,

³⁵ LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

³⁶ LOPES, Alice Casimiro. *Discursos curriculares na disciplina escolar Química*. Ciênc. educ. (Bauru), 2005, vol.11, n.2, ISSN 1516-73132.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de educação, v.11, n32, pp.285-296, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo*. (capítulo de livro, no prelo), 2010.

essencialismo/antiessencialismo, redimensionando as relações de poder que operam nestas lutas. Além destas contribuições vale incluir aqui seus trabalhos com as políticas curriculares.

Sobre o campo da análise do discurso é interessante notar que, à primeira vista, de acordo com a tabela 3 (três), há, praticamente, uma paridade entre os artigos que não incorporam o campo da discursividade e os que o fazem para pensar conhecimento escolar e as políticas curriculares. No entanto, na análise das referências bibliográficas das produções do grupo dois – políticas de currículo conhecimento escolar/saber escolar e discurso – discriminadas no pé de página 32 (trinta e dois), estão citados apenas três autores que constituem referências teóricas no campo da linguagem, apresentados em apenas 6 (seis) dos 44 (quarenta e quatro) trabalhos encontrados, ou seja, em apenas 14% (quatorze por cento). Destes, Michael Bakhtin é mencionado nos artigos 1³⁷ (um), 4³⁸ (quatro) e 14³⁹ (quatorze), Michael Peuceux no texto 4⁴⁰ (quarto) e Michael Foucault nos textos 7⁴¹ (sete), 31⁴² (trinta e um) e 33⁴³ (trinta e três).

Desse modo, é possível considerar que o sentido da palavra discurso pode estar sendo utilizado de diferentes maneiras, em função da interlocução teórica privilegiada em cada um desses textos.

No entanto, se há como apresenta a tabela 4 (quatro) uma equivalência, uma paridade entre as produções que assumem o termo “discurso” como palavra-chave do resumo e aquelas que não o consideram, abre-se aqui outra possibilidade de análise: que outros sentidos este significante vem assumindo numa cadeia equivalencial que se estabelece do que pode ser considerado como um discurso e um não-discurso dentre os diversos sentidos que concorrem por sua significação? Uma instigante questão que pode ser investigada, mas que extrapola os limites do presente estudo.

³⁷ALMEIDA, Milton José de. O triunfo da escolástica, a glória da educação. Educ. Soc., 2005, vol.26, n.90, ISSN 0101-73302.

³⁸BERLINCK, Manoel Tosta. Saber clínico e saber teórico., Rev. latinoam. psicopatol. fundam., 2009, vol.12, n.2, ISSN 1415-47142

³⁹MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. Educ. rev., 2007, n.45, ISSN 0102-46982.

⁴⁰MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva., Rev. Port. de Educação, 2007, vol.20, n.1, ISSN 0871-91872.

⁴¹RESENDE, José Manuel, Dionísio, Bruno Miguel. Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar., Anál. Social, 2005, n.176, ISSN 0003-25732.

⁴²VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças., Educ. Soc., 2002, vol.23, n.79, ISSN 0101-73302.

⁴³YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educ. Soc., 2007, vol.28, n.101, ISSN 0101-73302.

Na tentativa de um fechamento provisório destas análises, é possível considerar que no universo dos 44 (quarenta e quatro) artigos encontrados nas 14 (quatorze) revistas do SciELO que continham as palavras chaves: 1) políticas de currículo e conhecimento escolar/saber escolar e 2) políticas de currículo conhecimento escolar /saber escolar e discurso, o número de produções que discutem políticas de currículo, conhecimento escolar e discurso é significativamente mais elevado do que a discussão que se evidencia no banco de dados da CAPES, no entanto, ainda pode ser considerado pequeno quando comparados os esforços do Estado no investimento de propostas curriculares nestas últimas décadas como mencionado anteriormente.

Uma terceira e última etapa do levantamento foi realizada junto aos grupos de pesquisa cadastrados na *home page* do Grupo de Trabalho de Currículo (GT12) da ANPEd. Nesta página estão identificados os grupos de pesquisa que têm como preocupação os estudos curriculares em suas diversas matizes. Neste cadastro, encontram-se minimamente a ementa do grupo e as linhas de pesquisa orientadoras das investigações dos referidos grupos⁴⁴.

Na página consultada havia cadastrados 21 (vinte um) grupos de pesquisa, incluindo-se aí o NEC/GECCEH, grupo do qual faço parte e lugar de onde partem minhas questões para pesquisa que ora se apresenta. De posse do registro realizei a leitura tanto da ementa do grupo quanto das linhas de pesquisa procurando encontrar trabalhos que apresentassem como objeto de estudo a questão do conhecimento escolar associada às políticas de currículo. Após a leitura pude perceber que 12 (doze) deles não faziam referência à associação entre conhecimento escolar e políticas curriculares.

Então, do conjunto de grupos de pesquisa analisados⁴⁵ encontrei 3 (três) grupos que anunciam a discussão sobre conhecimento escolar e 6 (seis) grupos que debruçam suas pesquisas sobre políticas de currículo. Vale destacar que um destes grupos anunciava uma proposta de estudo tanto em torno dos saberes escolares quanto das políticas de currículo, uma perspectiva que à primeira vista se aproximava da análise que proponho para esta pesquisa. Escolhi, então, pela leitura das linhas de pesquisa e/ou ementas dos grupos,

⁴⁴É importante apontar que busquei nos grupos de pesquisa a discussão sobre políticas de currículo, visto que essa é a temática desta dissertação, que se liga à questão do conhecimento escolar. No entanto, como pretendo dialogar a esta altura com a questão do conhecimento escolar, problemática central da pesquisa, apenas mencionarei os achados sobre os estudos das políticas curriculares.

⁴⁵Desta seleção excluí a descrição do NEC/GECCEH, por se tratar do grupo que partem minhas reflexões e proposta de diálogo.

trabalhar com três grupos: especificamente aqueles que assumem a questão do conhecimento escolar em suas pesquisas, por esta ser a problemática central de meu trabalho.

O primeiro grupo⁴⁶ de pesquisa nomeia-se: Currículo, História e Poder (CHP) e pertence ao Centro Universitário Moura Lacerda (CUML), Ribeirão Preto, São Paulo. Em sua ementa estão explicitadas como temáticas pesquisadas pelo grupo: a história das disciplinas escolares, saberes e práticas curriculares e formação de professores. Apresenta, em uma de suas linhas de pesquisa a seguinte linha temática: “Práticas escolares no ensino básico e superior. Saberes escolares: atitudes, habilidades, desempenho”.

Dessa forma, a partir de um *link* disponibilizado na página do grupo, que favorecia o acesso aos textos elaborados pelos pesquisadores, busquei produções do grupo que operassem com a questão dos saberes escolares para verificar os possíveis diálogos a serem estabelecidos, para tratar da questão que me proponho. Pesquisei no diretório de pesquisa do CNPq a temática que para o grupo é considerada central e que por consequência é retratada em suas publicações. O grupo, segundo o diretório, prioriza como um dos eixos temáticos “políticas curriculares e práticas escolares no ensino básico e superior”. É possível observar neste espaço (do diretório de pesquisa) o interesse, não mencionado anteriormente no GT12 da ANPED, em se trabalhar com a questão das políticas curriculares. Em contrapartida não há aqui menção direta à questão do conhecimento escolar, o que pode ser entendido não como uma omissão do grupo a esta questão, visto que foi mencionado anteriormente, mas como um indício de que a questão dos saberes escolares tangencia o trabalho do grupo, não sendo assumido como foco central de suas pesquisas.

Nesse grupo, havia 5 (cinco) pesquisadores cadastrados, além dos estudantes de mestrado ou doutorado. Recorri ao *link* de cada pesquisador procurando ainda a questão do conhecimento escolar e também o envolvimento com o estudo das políticas de currículo. Dos 5 (cinco) pesquisadores, 2 (dois) apresentavam a temática dos saberes escolares como questão. A primeira linha é “Universidade, modernidade, conhecimento: a dimensão do ensino e da pesquisa na formação docente”, uma linha de pesquisa que aprofunda seus estudos tendo como base a razão instrumental determinada pela modernidade, pensando sobre a formação especializada e técnica do profissional da educação a partir de um novo paradigma

⁴⁶A análise segue a ordem apresentada no cadastro da ANPED.

epistemológico da formação docente e da pesquisa científica, sugerindo apontar desafios para o conhecimento e para a formação docente.

A segunda linha, vinculada ainda a esse grupo, que encontrei trabalhando a questão dos saberes escolares foi “Interdisciplinaridade e ciência do sistema Terra como eixos para o Ensino Básico”. Essa linha auxilia no desenvolvimento de metodologias para formação de professores na área de Geociências.

O estudo sobre as políticas curriculares surge em concomitância com essas linhas de pesquisa já mencionadas e aparece mais uma vez ligado a um pesquisador, que por sua vez não levanta como questão a problemática do conhecimento escolar.

O segundo grupo de pesquisa nomeia-se “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar GRPESQ Currículo e Cotidiano Escolar” e vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) da UERJ. A pesquisa “Redes de conhecimentos emancipatórios no cotidiano escolar: alternativas e práticas pedagógicas em imagens”, iniciada no ano de 2003 e finalizada em 2006, de acordo com a plataforma *lattes*, aponta que suas ideias estão voltadas para “entender como se cria/tece conhecimento no cotidiano em geral e na escola em particular”. É de interesse deste grupo ampliar a noção de conhecimento cotidiano apontando para inserção destes saberes no currículo disciplinares e formais.

O terceiro grupo de pesquisa, Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC), apresenta como ementa e linhas de pesquisa – tratando-as como sinônimos – a questão dos “saberes escolares” e das “políticas curriculares” e pertence à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O grupo possui uma página na internet⁴⁷ que descreve com detalhes seus objetivos, as pesquisas desenvolvidas e em andamento, os pesquisadores e instituições que os auxiliam nos diversos trabalhos que desenvolvem, textos produzidos pelo próprio grupo e também aqueles que possam contribuir na produção coletiva. Em uma dessas seções, o grupo aponta que um de seus objetivos é produzir conhecimentos sobre currículos e culturas e isso seria o tema que une as mais variadas pesquisas que integram o mesmo. O que pude perceber, com uma análise geral das pesquisas em desenvolvimento e concluídas, realizada a partir da leitura dos seus títulos e da síntese colocada no *site* do grupo para explicar a relação entre elas, é que a

⁴⁷<http://www.fae.ufmg.br/gecc>. Página consultada em dezembro de 2010.

questão dos saberes estaria ligada à multiplicidade de sentidos produzidos na articulação entre currículo e cultura.

Esse breve mapeamento dos grupos de pesquisa tornou possível vislumbrar em linhas gerais como eles tendem a fixar os sentidos de seu objeto de estudo, conhecimento escolar. Para o primeiro grupo, interessa tratar do conhecimento escolar validado com tal, a dimensão do escolar parece assumir valor pré-fixado. Já os dois outros grupos, embora por caminhos diferenciados e sem incorporar a teorização do discurso como referencial teórico, trazem indicações que permitem inferir o interesse de cada grupo na discussão, no aprofundamento dos estudos sobre a natureza e constituição do conhecimento escolar. No segundo grupo, o questionamento se concentra e direciona em termos das contribuições dos estudos do cotidiano para a reflexão sobre a temática do conhecimento escolar. No terceiro percebe-se uma tendência mais forte do diálogo com as questões culturais, na perspectiva curricular crítica na reflexão sobre a cultura escolar.

Como diferencial para a pesquisa que proponho, posso identificar como uma questão os processos de validação do conhecimento escolar, este redimensionado a partir de outra leitura das relações de poder que operam no e pelo social. Também proponho entender como se dão as lutas hegemônicas que fixam sentidos de conhecimento escolar, a partir de um complexo relacional discursivo. Em diálogo com outros grupos, a partir do que pude coletar, talvez o diferencial mais enriquecedor desta pesquisa esteja na possibilidade de articular um referencial teórico ainda pouco explorado no campo do currículo para trabalhar as questões acerca do objeto de estudo colocado como central do que trazer, aqui, um ineditismo das questões que tensionam este mesmo objeto. A saída para esta proposta, ou a entrada neste novo quadro de significação, pode contribuir com novas respostas e perguntas aos problemas impostos pelas “demandas do nosso presente” (GABRIEL, 2011b) endereçadas à escola.

Articulando os dados encontrados, é possível verificar que estes evidenciam ainda mais o deslocamento mencionado por Gabriel (2011b), acerca das discussões no campo do currículo não assumirem nessa última década, como central, as questões sobre conhecimento escolar, pois o número bastante reduzido de pesquisas e artigos na interface supracitada ratifica a contradição com relação ao crescente investimento por parte do governo, manutenção e controle das políticas oficiais de currículo. Além disso, é também possível

verificar um número bastante reduzido de produções que integram o campo da discursividade para problematizar as reflexões suscitadas pela relação acima mencionada.

Desse modo, ratifico a potencialidade desta pesquisa para continuar o debate acerca do conhecimento escolar na medida em que pode contribuir para o enfrentamento da discussão em torno dessa temática associada às políticas de currículo de Estado e sua relação com o meio acadêmico, tendo como diferencial a compreensão da dimensão discursiva no processo de significação dos saberes escolares.

CAPÍTULO III

III. Sobre o conhecimento escolar nas “*Indagações sobre currículo*”

Muito brinquei de cama de gato em minha infância e hoje com o quadro epistemológico que privilegio para a construção do objeto de pesquisa e consequentemente para a análise da empiria desta, me pergunto: não estaria eu, voltando a brincar de cama de gato?

Neste capítulo, cabe o desafio de realizar a análise dos sentidos de conhecimento escolar fixados nos cadernos *Indagações sobre currículo*. A brincadeira infantil “cama de gato” é uma, dentre tantas outras, metáforas que poderia utilizar para apresentar de forma figurada o que penso sobre os sentidos de conhecimento escolar que se encontram nos textos. Mas, por que a “cama de gato”? No viés que privilegio, este passatempo pode ser compreendido como um jogo que ganha sentido na relação que se estabelece com um segundo participante, por meio de um cordel, que, transportado de mão em mão, cria e recria várias disposições ou amarrações deste barbante, mantendo ligadas as suas pontas, provocando a aparição de formas diversas. Então, de um modo particular, olho para estas variadas figuras que surgem e ressurgem no complexo relacional, na expectativa de compreender a partir das estruturas fixadas contingencialmente, os sentidos de conhecimento que se tornaram hegemônicos nos cadernos e que se interligam para estabelecer uma cadeia de equivalência sobre o que é considerado como conhecimento escolar nesse contexto discursivo específico.

Arrisco-me, desde já, a pensar na cama de gato como um desenho possível de um campo discursivo no qual relações de equivalência me sugerem caminhos diversos para analisar a empiria: um texto político o qual compreendo como um texto curricular produzido no complexo relacional em um campo discursivo específico que hegemoniza determinados sentidos de conhecimento escolar em detrimento de outros, a partir de demandas diversas que transitam no campo da educação e mais especificamente no campo do currículo.

Trata-se de uma leitura de escola que tem como aposta política a centralidade do conhecimento escolar (GABRIEL, 2011b), para se pensar a formação de cidadãos e a produção de identidades⁴⁸ a partir desse sistema discursivo que se constitui em torno do

⁴⁸O conceito de identidade aqui utilizado, se afasta de uma visão essencializada desta, ou seja, extrapola qualquer núcleo estável de um eu coletivo e verdadeiro que estabiliza, fixa, ou garante o pertencimento a uma cultura, no propósito de pensá-la (a identidade) imutável sobre as diferenças produzidas em nossos tempos; diferenças estas

escolar. Desse modo, para fazer face a esta análise construída pelo jogo de linguagem, considero necessário realizar dois movimentos neste capítulo, primeiramente proponho resgatar a formulação inicial de organização da pesquisa, anunciada nos capítulos primeiro e segundo, chamando atenção para a costura teórica que pretendo alinhar nesta altura do texto em torno do objeto de estudo aqui privilegiado, a questão do conhecimento escolar, para posteriormente, no segundo momento, investigar os sentidos de conhecimento escolar fixados nos cadernos *Indagações sobre currículo*.

Para tal estruturei este capítulo em três seções. Em diálogo com a abordagem discursiva que traduz a opção paradigmática que orienta este estudo procuro, na primeira seção, estabelecer diferenças e aproximações entre *o* político e *a* política do conhecimento que se materializam nos e por meio dos textos curriculares. Na segunda seção, apresento de forma mais detalhada os cadernos *Indagações sobre currículo* percebido como já mencionado no primeiro capítulo como um espaço de interseção entre os diferentes contextos de produção de políticas de que nos fala Stephen Ball. Na terceira e última seção, analiso os cadernos *Indagações sobre currículo* com o intuito de explorar as articulações discursivas produtoras de sentidos de conhecimento escolar ali presentes. Um movimento que procura articular a dimensão teórica da pesquisa à abordagem metodológica da empiria selecionada. Como justificarei mais adiante trata-se nesta última seção de explorar com mais profundidade, no conjunto de textos que configuram o documento *Indagações sobre currículo*, o texto *Currículo, conhecimento e cultura*.

Interessa-me assim, neste terceiro capítulo explorar a dimensão do político, que constitui o objeto deste estudo, por meio da fixação contingencial do sentido de conhecimento escolar em um texto específico configurador da política curricular desta última década; evidenciando e analisando: o contexto de produção desse texto oficial resultado de articulações entre os contextos de influência e o contexto da prática; os hibridismos produzidos em meio aos processos de significação em disputa em torno das fixações de

provocadas pelos processos de globalização, de migração forçada do chamado mundo pós-colonial. Esta concepção opera com uma ideia de identidade fragmentada, fraturada, nunca singular, multiplamente construída nos discursos e práticas articulatórias antagônicas, em constante processo de mudança. Ela mantém relação com a utilização dos recursos da história, da linguagem na cultura, não daquilo que somos, mas o que podemos nos tornar. Neste movimento discursivo de produção da identidade é importante compreendê-la como produzida em locais históricos e institucionais específicos, nos espaços da política, onde uma ordem é criada para organizar as ações humanas (HALL, 2009; MOUFFE, 2000 *apud* GABRIEL & FERREIRA, 2011).

sentidos de conhecimento a partir de uma rede de significação do conhecimento escolar que configura a cadeia de equivalência para afirmar o que “é” e o que “não é” conhecimento escolar.

III.1 O político e a política do conhecimento escolar: o nó da “cama de gato”

Instiga-me, nesta primeira parte do presente capítulo, explorar a potencialidade analítica tanto da dimensão política, quanto do político do conhecimento escolar no quadro de uma abordagem discursiva. Uma chave de leitura que pretende articular os capítulos um e dois deste estudo. Com esta amarração, pretendo entender o cordão que cria e recria os sentidos de conhecimento escolar em “escalas espaço-temporais” (GABRIEL & FERREIRA, 2011) definidas nos textos políticos, para desse modo, analisar, a partir do “presente como demanda” (GABRIEL, 2011b) quais sentidos de conhecimento escolar o caderno *Currículo, conhecimento e cultura* intenciona fixar.

Tomando como referência a brincadeira que trouxe como metáfora do referencial aqui privilegiado, explico a opção de abrir esta seção explorando a ideia de “nó” aliada à questão do conhecimento escolar nos textos *Indagações sobre currículo*. O sentido de “nó” assume um significado de laço. Feito de corda ou barbante, as extremidades passam uma pela outra, apertando-se, possibilitando dar início ao jogo. Estas extremidades quando entrelaçadas, na análise aqui proposta, configuram a articulação entre o político e a política em torno do conhecimento escolar, permitindo que a “cama de gato” ganhe forma nos “dedos” que se disponibilizam a brincar. Assim, o político e a política podem ser apreendidos como uma relação interdependente quando “amarrados” em meio às disputas pela fixação dos sentidos de conhecimento escolar no referido caderno, mas também possuem uma certa autonomia, quando pensados de forma desatada. Autonomia esta em que, para efeitos de análise, em função do recorte privilegiado, penso ser importante me deter, ainda que de forma breve.

Antes, porém, importa reforçar o que já explicitiei anteriormente, isto é, que não pretendo sacramentar a categoria conhecimento escolar, ou valorizá-la *per si*. Se assim o fizesse, estaria caindo nas armadilhas de uma análise reducionista, reafirmando que a via de redenção para todos os males que atingem os indivíduos que transitam na escola estaria situada em uma única questão: na problemática do conhecimento escolar. Do mesmo modo,

caso apostasse no valor desta categoria *per si*, estaria “agindo” de forma diretamente contrária ao quadro teórico que aqui venho privilegiando. Conhecimento escolar, nesses moldes, não assumiria um valor relacional, mas sim transcendental assinalando a presença de um núcleo estável isento de mudança pelas vicissitudes da história.

O que pretendo com esse quadro de apostas teórico-políticas é me calçar de ferramentas heurísticas que me permitam operar em um mundo de incertezas e desigual em termos da distribuição dos bens materiais e simbólicos entre eles, no caso deste último, do conhecimento escolar. Nesta perspectiva, é que me amparo nos estudos que pensam a potência do conhecimento escolar como meio de diminuir o fosso entre os que desfrutam das benesses materiais e culturais.

Meu propósito, então, é dentro do quadro teórico em que opero, destacar a problemática do conhecimento escolar, entendendo esta questão como uma aposta política. Deste modo é que me aproximo de autores (GABRIEL, 2006, 2008b, 2010, 2011a; 2011b; GABRIEL & FERREIRA, 2011, LOPES, 2005; MOREIRA, 1998; 2007, 2009; VEIGANETO, 2002; YOUNG, 2009, 2011) dos estudos curriculares que, embora com abordagens diferenciadas, têm em comum o fato de insistirem em colocar a questão do conhecimento escolar na pauta da agenda política de nossa contemporaneidade.

Trata-se assim de um exercício intelectual que insiste em conferir, estrategicamente, centralidade a esta categoria para investir na potencialidade de uma escola pública que produza “subjetividades rebeldes” (GABRIEL, 2011b). Neste movimento me aproximo, pois, das abordagens que colocam o sinal de rasura⁴⁹ no significante do conhecimento escolar, mas que continuam olhando por trás das linhas cruzadas a emergência de “novos” sentidos para este termo (GABRIEL & FERREIRA, 2011).

Em sintonia com a perspectiva laclauiana, considero o termo conhecimento escolar como uma construção discursiva que, como tal, mobiliza, em permanência, disputas em torno da produção e fixação de seus significados, relacionadas a tempo e espaço histórico definidos. Também tenho claro que na empiria utilizada para análise, estes sentidos de conhecimento

⁴⁹O sinal de rasura (X), proposto pela crítica desconstrutiva, como o pós-estruturalismo, indica que os conceitos-chaves elaborados numa perspectiva essencializada, unificadora, redentora, não são bons para serem pensados em sua forma original, não reconstruída; mas, como não existem outros conceitos diferentes deste, a saída é pensar com eles nas suas formas destotalizadas e desconstruídas, deslocando-se do paradigma em que foram criados (HALL, 2009; GABRIEL & FERREIRA, 2011).

escolar, contingencialmente fixados e hegemônicos, estão associados às diversas finalidades da educação, consequências da negociação de suas significações no contexto da política curricular que se fixam, também pelas posições de sujeitos autorizados a falar, categorizar o conhecimento escolar como tal.

Defendo, com este quadro teórico, que tanto as fixações de sentido de conhecimento pressupõem posições fixadas de sujeito, quanto as posições fixadas de sujeito permitem fixar os sentidos do conhecimento escolar, ambos definidos contingencialmente. Deste modo, ganha relevo o valor do jogo político nas lutas políticas travadas no campo educacional. Nestes termos, se justifica articular tanto o espaço das políticas de conhecimento quanto o político do conhecimento como exercício que configura um caminho para análise dos cadernos *Indagações sobre currículo*.

A diferenciação entre o político e a política, apontados por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe⁵⁰, favorece a percepção das inter-relações entre contextos de produção de uma política curricular e as fixações sentidos das diversas categorias e/ou conceitos que permeiam os documentos. Esta diferenciação atua como uma potente ferramenta metodológica a partir da noção de hegemonia, em “análises em que a ordem política ou institucional não estão claramente dadas ou devidamente hegemônicas pelos sujeitos políticos em disputa” (MENDONÇA, 2010, p.483). Como o interesse aqui é abordar a categoria conhecimento escolar, procurarei explorar a articulação entre política de conhecimento e o político na produção do seu sentido.

Tal como para Mendonça (2010), Dyberg (2008) sustenta que estes dois conceitos – o político e a política – desenvolvidos por Chantal Mouffe (2005) constituem a base analítica para se pensar a lógica da hegemonia presente na empiria aqui privilegiada. Esta 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. Neste 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, segundo Mendonça (2010) significa analisar o “fundamento” do ponto de vista ontológico, ou seja, o modo como são

⁵⁰A diferenciação de sentidos entre o político e a política vem sendo explorada por Mouffe desde o ano de 2005. Nesta pesquisa utilizo os textos de Dyberg (2008) e também de Mendonça (2010) para explorá-la.

produzidas em meio ao jogo da linguagem as identidades resultantes das práticas articulatórias discursivas, hegemônicas. Refere-se segundo o autor “à própria forma como a sociedade é construída” (MOUFFE, 2005 *apud* MENDONÇA, 2010, p.485) e segundo Dyberg (2008) se define também como um ato de criação, pois configura uma dimensão prática do ordenamento das diferenças do social. 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 assim se define pela coexistência das diferenças incomensuráveis do social, um espaço de percepção das demandas particulares que se pretendem universais, na tentativa de uma estruturação hegemônica a partir da articulação de elementos em um ponto nodal, como explicitado no capítulo primeiro da pesquisa.

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, p.302).

Já quanto ao entendimento de política, segundo Mendonça (2010, *apud* Mouffe, 2005), ela refere-se ao “campo empírico” para se pensar o político. Essa dimensão mantém relação com “a política prática, do dia-a-dia”, portanto está relacionada com as “muitas práticas da política convencional” (MENDONÇA, 2010, p.485) e são também inscritas nos “[...] discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do ‘político’” (MOUFFE, 2005, p.20) que segundo esta autora consiste na “dimensão do antagonismo inerente às relações humanas” (MOUFFE, 2005, p.20).

Neste sentido, é possível considerar o contexto de produção dos cadernos *Indagações sobre currículo* como um espaço da política no qual o jogo político se manifesta por meio da disputa entre sentidos de conhecimento escolar ali produzidos e fixados. Isso significa considerar este texto curricular como um espaço de estruturação das articulações em torno de diferentes sentidos de conhecimento escolar, entre outros. Um espaço definidor do conhecimento escolar, que possibilita a articulação das posições de sujeito numa ordem em que os discursos se formam a partir de demandas particulares, estabelecendo as fronteiras do que será fixado como escolar e não escolar na cadeia de equivalência do conhecimento.

No entanto, os efeitos de traçar um corte entre o político e a política podem parecer um paradoxo, visto que seus “níveis condicionam-se mutuamente” (DYBERG, 2008, p.299), mas Dyberg prossegue sustentando que por outro lado estas dimensões são analiticamente distintas, pois o “político pode ser concebido separadamente de suas manifestações contingente no regime político e na comunidade política” (DYBERG, 2008, p.299).

Esta distinção interfere igualmente na compreensão da tensão universal e particular. Como afirma Dyberg (2008), ao conferir legitimidade à distinção entre a relação universal e particular, “ainda que um esteja presente no outro são também distintos”. Portanto, a ideia é tanto compreender o político como prática articuladora da dimensão universal e particular, quanto perceber o modo como a estruturação das relações hegemônicas operam no âmbito da política, na tentativa de preencher, através de um ato político, um conteúdo do universal contingente.

Interessa-me neste estudo explorar os embates que condicionam a relação entre universal e particular na definição do conhecimento escolar, operando a partir do nível das demandas particulares da comunidade acadêmica. Afinal, os autores das propostas apostam em uma série de sentidos de conhecimento “fundamentados” em múltiplos critérios, que podem ser “acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados vinculados à capacidade de libertação humana ou à capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica” (LOPES & MACEDO, 2011, p.91) resultantes da relação dos contextos (influência, produção de textos e da prática) nos quais estão submersos.

A partir desta tensão que configura o nível do político na produção de sentidos de conhecimento, as demandas se “reúnem”, no intuito de colocar na arena política, numa disputa por significação, o desejo por universalizá-las. Estas disputas, negociações, acontecem no contexto de produção dos textos oficiais, que ao fixarem sentidos os tornam contingencialmente hegemônicos. Laclau e Mouffe (s/d) apresentam dois passos para pensar e analisar o político e a política: o primeiro “se relaciona com o significado de falar sobre a estruturação discursiva das relações sociais e o segundo, com aquilo que faz que esta estruturação seja política” (DYBERG, 2008, p.300).

Com efeito, se este quadro teórico afirma que a ordem do social não pode ser construída num movimento extra ou pré-discursivo, e que é estabelecida politicamente, na relação que o social cria e recria, num movimento que organiza temporariamente, nunca

completamente a “ordem a partir da desordem” (DYBERG, 2008), ele permite pensar na possibilidade de investirmos em outro projeto hegemônico diferente daquele que se baseia em uma construção teórica que sacraliza a estrutura econômica como determinante de uma política educacional que carrega a verdade do conhecimento e opera com determinações numa espécie de “luz no fim do túnel” para a redenção ou “submissão” do social.

Refiro-me a um projeto que pense o social como resultante de práticas articulatórias que constroem discursos provisórios e contingentes sobre políticas, em particular, no que diz respeito a esse estudo, às políticas curriculares. Isso significa pensar outras definições para as práticas curriculares atravessadas pela relação saber-poder permitindo a compreensão do jogo político, que leve em conta não só uma “micro-física do poder” como sugere Foucault (1979), mas também uma “micro-física da resistência” (CERTEAU, 2007) capaz de recriar a ordem instituída num “labirinto de poderes”, potencializando assim certos grupos e também certas resistências, pois como sugere Certeau (2007):

Ali ela cria ao menos um jogo, por manobras entre forças desiguais e por referências utópicas. [...] O que aí se chama sabedoria, define-se como *trampolinagem*, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim, e como *trapaçaria*, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de *jogar/desfazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que “fazer com”. Nessas estratégias de combatentes existe um arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço opressor (CERTEAU, 2007, p.79, grifos do autor).

Um modo de pensar a agência a partir das fissuras dos fechamentos contingentes, da totalidade estruturada, ou seja, a proposta é pensar num projeto hegemônico que encarna a capacidade de articular as demandas particulares num todo universal, portanto sempre incompleto e passível de mudança.

Desse modo, para fins da análise aqui pretendida neste estudo, o processo de identificação do conhecimento escolar nas políticas curriculares consiste em uma articulação que, como uma prática de significação, está sujeita ao “jogo da *différence*” (HALL, 2009), uma lógica relacional discursiva que estabelece fronteiras para delimitação tanto do seu interior constitutivo quanto do exterior que a constitui. Uma relação em que a diferença, segundo Hall (2009), assume relevante importância, pois é por meio desta que a identificação

se constrói. Um jogo no qual a presença de “adversários” interagindo evidenciam não só a posição de um vencedor e um perdedor, mas o resultado de um fechamento provisório de uma cadeia de equivalência que, ao tornar hegemônico determinados sentidos, precisa de seu exterior constitutivo para a construção de seu significado “positivo”.

Neste estudo, a análise dos cadernos considera que o que foi possível fixar sobre o conhecimento escolar é resultante das lutas e disputas de demandas particulares. Os autores que assinam os textos fixam temporariamente determinados sentidos de conhecimento escolar, deixando de fora desta mesma cadeia aquilo que, contingencialmente, não foi articulado como escolar.

Na tentativa de um fechamento provisório para as questões apresentadas anteriormente, retomo a brincadeira inicial. Reafirmo o político e a política como a ponta dos fios, dos cordões que unem, organizam a “cama de gato” para o aparecimento das diversas formas do conhecimento escolar, mas agora penso nas estruturas que se formam ao longo da brincadeira. Alguns desenhos farão parte de uma cadeia de equivalência, aqueles que se tornam hegemônicos. No entanto, como analisar estas formas fixadas? O que pode ser considerado como importante para se dizer delas? Que critérios balizam esta importância?

No que diz respeito a um possível ordenamento dessas questões, um modo de categorizá-las e sugerir um norte para análise do conhecimento escolar nos cadernos *Indagações sobre currículo*, apoio-me em Gabriel (2011b) quando aponta uma “brecha por onde entrar” neste exercício ao se posicionar em relação à pauta de discussões do campo curricular no Brasil. Ao se colocar primeiramente na condição de herdeira de uma tradição acumulada, uma herança que diz respeito tanto às condições materiais produzidas ao longo da história – num sentido macro – quanto àquela ligada ao campo do Currículo, ela reconhece a pertinência tanto da tarefa de preservar vivos os elementos desta tradição, como também relançá-la de outro modo. A partir de questões que provocam desconforto e indignação nos tempos de hoje, a autora preserva e atualiza algumas promessas da modernidade para pensar a escola colocando em pauta a problemática do conhecimento escolar.

Gabriel (2011b) (re)apresenta como preocupação, os graves problemas sociais que assolam nossos tempos e atribui por meio “do presente como demanda”, tanto temporalidade acerca das discussões em que se insere, quanto aponta uma opção para o quadro teórico que

pretende trabalhar as questões que aparecem como verdadeiras aporias nos diferentes campos de estudo.

Apoiada nos estudos que atribuem centralidade à categoria discurso, numa perspectiva de “sociologização” e “politização” da linguagem, tal como o direcionamento assumido por Burity (1997) e Mendonça (2010, 2011), que oferece instrumentos de análise para pensar as articulações discursivas constituintes do social, afastando-se assim de concepções que o definem a partir de um centro ou fundamento pré-existente ao complexo relacional, a autora abandona as perspectivas que preconizam qualquer sentido “a priori de escola, que ora fixam um sentido original e verdadeiro para essa instituição” (GABRIEL, 2011, p.7). Assim, se abre uma possibilidade de análise que permite pensar a centralidade da categoria conhecimento escolar, em um “espaço social chamado escola percebido como um sistema incompleto cujos limites estão sob forte pressão em nosso presente” (GABRIEL, 2011b, p.8).

Desse modo, retomo ao “nó” do conhecimento, à dimensão do político e da política que se define a partir do “presente como demanda” (GABRIEL, 2011b). Afinal como a categoria demanda encarna as exigências particulares que articulam discursivamente o social na luta política por outras fixações de sentido sobre a escola, sobre o conhecimento, sobre esta instituição considerada “sob suspeita” (GABRIEL, 2008),

o uso do termo presente, de forma substantiva, tem por objetivo colocar em evidência as dimensões de **espacialidade** – (estrutura, sistema, limites) e de **temporalidade** (contingência, historicidade)” [...] “a significação de uma ordem determinada do social” (GABRIEL, 2011, p.8, grifos da autora).

Atribuir, pois, outros sentidos ao que está posto e mesmo assumir uma condição de rebeldia frente a determinadas fixações para subverter o *status quo* pode configurar a chave de outra leitura do social que tem como perspectiva oferecer outras possibilidades para o social.

Invisto, portanto, na escolha de Gabriel que aposta no potencial das demandas “de **igualdade**, de **diferença** e de **qualidade**” (GABRIEL, 2011b, p.8) para explorar os sentidos de conhecimento escolar nesta pesquisa.

Segundo Gabriel (2011b), o quadro de expansão das demandas com relação à escola pública no Brasil tem se ampliado nas últimas décadas. Este crescente número de exigências mantém relação com os processos de democratização do ensino no Brasil, iniciados nos anos 1980, como mencionado a partir de Bonamino (2002) nesta pesquisa, num movimento em que

as expectativas de melhoria do ensino eram difundidas também a partir das reformas estruturais e curriculares no sistema educativo. Desse modo, é pertinente analisar a demanda por **igualdade**, pelo relevante papel que assume neste contexto, nas “reivindicações históricas de igualdade, expressas nas lutas pela democratização do acesso” (GABRIEL, 2011b, p.9).

Aliadas a esta demanda, os “movimentos sociais que disputam, no espaço público, o seu reconhecimento no currículo escolar” (GABRIEL, 2011b, p.9) acrescentam à demanda de igualdade a de **diferença**. Estas duas ordens de demandas trabalhadas de forma conjugadas, pode sintetizar, segundo Gabriel (2011b) a luta hegemônica em nosso presente e encontram um terreno fértil de articulação na escola.

No que se refere à demanda de **qualidade**, Gabriel (2011) aponta que importa trazer para a discussão em torno do significante “qualidade da educação” o ponto de vista da instituição, procurando compreender os movimentos que esta realiza para preservar-se. Afinal, como afirma Gabriel (2011) ao analisar as formas como a escola vem lidando e enfrentando essas diferentes demandas que lhe são cotidianamente endereçadas,

um complexo “jogo da gestão da escola” que vista como um campo social de demandas é resultante do “jogo político na articulação que organiza diversos discursos pedagógicos, justificando as reformas curriculares” (GABRIEL, 2011, p. 10).

A escola em seu papel de gestora das demandas que lhe são endereçadas provoca deslocamentos, articula outras demandas particulares e assim justifica eventualmente a necessidade de outras propostas curriculares. É válido ressaltar que as demandas partem dos diferentes espaços e se estruturam politicamente, seja no contexto de influência, incluindo aí os contextos de efeito e o de estratégia política, o contexto da produção de textos ou no contexto da prática. Uma análise que vai ao encontro à perspectiva do ciclo de políticas de Ball, já desenvolvida no capítulo primeiro do presente trabalho.

Sobre o conteúdo de uma política curricular e sua relação com o conhecimento, resgato o que foi defendido por Lopes (2004) neste estudo. A autora afirma que uma política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar, uma política cultural de seleção de elementos da cultura, num campo em que a disputa entre diferentes visões de mundo estão marcados por relações de poder. Combinando esta afirmativa de Lopes (2004), com as categorias de demandas propostas por Gabriel (2011b), com base na teoria

laclauiana, é possível compreender que quando as políticas curriculares articulam as demandas de igualdade, diferença e qualidade, mobilizam e fixam sentidos de conhecimento escolar.

Deste modo, ao apostar que a escola se configura também como um espaço político de gestão de demandas diversas produzidos em outros contextos, escolho analisar os textos *Indagações sobre currículo* como um desses contextos que mobilizam sentidos de conhecimento escolar com base nas demandas de igualdade, de diferença e de qualidade contribuindo na fixação de sentidos da interface conhecimento-cultura-poder como já explorada no segundo capítulo deste estudo, mas que será retomada nas análises que se seguem.

III.2 Uma apresentação dos cadernos “*Indagações sobre currículo*”

Até esta parte da pesquisa, a minha preocupação pautou-se em apresentar o viés teórico para a análise do objeto que investigo. Pareceu-me fecundo este movimento, pois na medida em que dialogava com os referenciais teóricos utilizados no trabalho, o objeto ia assumindo, aos poucos, um contorno mais definido. Talvez, “à beira do abismo” da análise, tenha compreendido a afirmativa de Bourdieu (2003), no que concerne à construção do objeto de pesquisa. Segundo o teórico

[...] a construção do objeto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 2003, p.27).

Neste sentido a escolha teórico-metodológica é um processo marcado por idas e vindas por caminhos que se entrecruzam, com a intencionalidade de se chegar a algum lugar. Um lugar no qual o pesquisador almeja alcançar, “um *sítio* onde nos esperam”.

Também ressalto que este movimento de construção do objeto conduz a outra reflexão que se vincula à percepção de que não há novos objetos de pesquisa, mas sim outros olhares para questões já problematizadas. Uma pretensão da qual esta pesquisa não escapa: olhar de

um ângulo diferenciado a problemática do conhecimento escolar. Por esta via, analiso o texto curricular *Currículo, conhecimento e cultura* presente nos cadernos *Indagações sobre currículo*, compreendendo que este exercício de construção do objeto não é anterior a pesquisa, mas um movimento contínuo que a caracteriza e produz sua singularidade.

Portanto, antes de me “jogar” mais uma vez na discussão, utilizando o aporte até o momento construído, afirmo que – ao dialogar com os referenciais aqui privilegiados na busca de estabelecer um quadro de análise – “o meu intento não é ensinar aqui **o método** que cada qual deve seguir para bem conduzir a sua razão, mas somente mostrar **de que maneira** procurei conduzir a minha” (DESCARTES, 1984 *apud* BOAVENTURA, p.141, grifos meus). Estas breves considerações pretendem resgatar a importância do caminho já trilhado, bem como dar início à análise da empiria.

Passo, então a análise dos sentidos de conhecimento escolar mobilizados no conjunto de livros *Indagações sobre currículo*, a partir das demandas de igualdade, diferença e qualidade endereçadas à escola, assumindo que este conjunto se produz nas lutas pela significação da interface conhecimento, cultura e poder. Para realizar tal feito, retomo minhas indagações iniciais e avanço no trabalho a que me proponho, levantando outras questões que foram se desenhando ao longo da pesquisa. São elas: 1ª) Que sentidos de conhecimento escolar esses documentos procuram fixar como hegemônicos? 2ª) Como operam as lógicas de equivalência e da diferença, no fechamento provisório que se pretende hegemônico? 3ª) Que discursos se articulam na lógica de equivalência (pedagógicos, acadêmicos, “científicos”, políticos? 4ª) Que significante ocuparia a função de ponto nodal? e 5ª) Que elementos ocupariam a função de “exterior constitutivo”? Essas questões estão pautadas, pois, no interesse em perceber como ocorrem as disputas pela fixação de sentidos do conhecimento escolar nos textos analisados.

Os cadernos *Indagações sobre currículo*, como dito na introdução deste trabalho, consistem numa publicação da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC). No ano de 2008, de acordo com a informação contida na contracapa dos cadernos *Indagações sobre currículo* foram impressos, publicados, e distribuídos setecentos e quarenta mil exemplares para as escolas que compõem os sistemas municipal, estadual e federal de ensino da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental – a fim de

que fossem direcionados aos professores e gestores, com o objetivo de reanimar nas escolas o debate, as discussões sobre currículo.

Os textos são divididos da seguinte maneira: O primeiro⁵¹ se intitula *Currículo conhecimento e cultura*, foi produzido pelos autores Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Ferrão Candau. O segundo caderno apresenta como título *Currículo e desenvolvimento humano* e foi produzido por Elvira Souza Lima. O terceiro caderno se apresenta como *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo* e tem a assinatura de Miguel Gonzáles Arroyo; o quarto texto: *Diversidade e currículo* é de autoria de Nilma Lino Gomes; e, por fim, o caderno *Currículo e avaliação* de autoria de Cláudia de Oliveira Fernandes e de Luiz Carlos Freitas. De posse deste panorama geral dos cadernos, analiso a seguir o texto de apresentação escrito pela SEB, o qual abre os cadernos. Nesta primeira aproximação, me detenho a compreender com mais minúcia a relação travada entre os três contextos principais – de influência, de produção de textos e da prática – e os dois subcontextos de efeitos e o de estratégia política.

Os 5 (cinco) cadernos trazem um mesmo texto de apresentação, comum a todos. Este é subscrito pela SEB, que assume, no contexto de produção de textos, pela assinatura dos “intelectuais específicos” (FOUCAULT, s/d *apud* MAINARDES, 2006) a proposta de intervenção para lidar com as desigualdades políticas e sociais, que a política curricular *Indagações sobre currículo* vem contestando. Nas palavras da SEB,

diante do ideal de construir essa sociedade [democrática], a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam as crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano.

O sistema escolar, assim como nossa sociedade, vai avançando para esse ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos (SEB, 2008, p.14).

É possível perceber, como horizonte de expectativas, visto que este fechamento universal é impossível segundo o quadro teórico aqui escolhido, o ideal de uma sociedade

⁵¹Os cadernos não apresentam uma ordem específica. Opto por iniciar a sequência com o caderno que tem como título: *Currículo, conhecimento e cultura*, por este fazer menção direta ao objeto de estudo que investigo, a questão do conhecimento escolar.

democrática. Uma pretensão que caracteriza o contexto de estratégia política pois que se encarrega de identificar atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política proposta. Uma relação interdependente entre o contexto de influência, que agrega tanto sentidos do contexto de estratégia política como explicitado anteriormente, quanto os do contexto de efeitos e que assume como característica a tentativa de vislumbrar a possibilidade do impacto social que esta política pode causar na expectativa de minimizar as desigualdades manifestas, na relação que será produzida a partir do contexto de produção de textos com o contexto da prática.

Segundo este texto introdutório, a publicação dos cadernos é uma consequência do investimento do MEC na produção de diversas abordagens curriculares. Portanto, este conjunto de indagações pode ser considerado como um esforço de organização em um só documento dessas diferentes abordagens em que se pautaram os textos curriculares publicados pelo MEC, nessas últimas décadas.

A fim de subsidiar a pertinência da elaboração dos textos curriculares pela SEB, alguns textos curriculares são enunciados na apresentação. Primeiramente, um trecho da constituição Federal de 1988 é citado no que concerne ao dever do Estado em “fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (SEB, 2008, p.6). Do mesmo modo, são citados neste texto de apresentação os Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI), os PCN’s para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Com base nestas diretrizes o texto introdutório aponta seus objetivos.

Para a SEB os cadernos *Indagações sobre currículo* procuram ir além de uma mera distribuição de materiais, pois o que se pretende com eles é promover reflexões sobre o currículo, relacionadas à prática escolar com os profissionais da educação, em âmbito de uma discussão nacional, levando em conta que a discussão de uma proposta curricular passa “pela necessidade de constituir a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio da sensibilidade” (SEB, 2008, p.7), condições estas que, segundo a SEB, promoverão a cidadania.

Uma leitura pautada no modelo de análise *top-down* para a compreensão da formulação e execução das políticas curriculares poderia indicar a presença de uma proposta

prescritiva e hierárquica de ação. Uma proposta de política curricular que partiria do contexto de influência, portanto do Estado, orientada a partir da determinação de alguns eixos⁵² considerados como “**fundamentais**” para discussão, numa espécie de verdade do que é importante questionar nos demais contextos sobre o currículo. No entanto, como o meu propósito é me afastar desse tipo de análise, opto por utilizar a “outras lentes” oferecidas pelos referenciais teóricos utilizados ao longo do estudo, para olhar o jogo político em ação por meio da publicação desse texto curricular.

Interessante observar que nesse texto de apresentação é possível evidenciar a interpenetração dos três contextos do ciclo de políticas apontados por Stephen de Ball. O contexto de influência, por meio do contexto de produção de textos, configurado especificamente para a produção desse documento e tendo como objetivo fixar o que é importante falar sobre currículo propõe um diálogo com o contexto da prática. Essa imbricação dos três contextos pode ser percebida em passagens como a que se segue:

Os textos chegam agora aos professores das escolas, dos sistemas. Apresentam indagações para serem respondidas por esses coletivos de professores, uma vez que a proposta de discussão sobre concepção curricular passa pela necessidade de constituir a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania. Entendemos, também, haver outras perspectivas, ainda não contempladas, a serem consideradas. O objetivo não é, portanto, esgotar todas as possibilidades em uma única publicação (SEB, 2008, p.7).

Identifico, pois, duas questões que apontam para a importância atribuída ao contexto de produção de textos e da prática, pelo contexto de influência. Primeiramente, por este último esperar que das discussões propostas possam surgir “novas possibilidades sobre currículo” nos demais contextos e num segundo momento, por sugerir, a partir de sua proposta de diálogo, que a fixação de sentidos de uma dada política curricular perpassa, necessariamente, o contexto de produção de textos e o contexto da prática. Um caminho “arriscado”, por colocar as finalidades idealizadas pelo contexto de influência de uma política curricular “em xeque”, mas necessário, na medida em que estas novas leituras permitem fixar tanto o intento da política que se coloca na pauta da discussão, quanto afirmar as posições de

⁵²Da pluralidade de concepções pedagógicas e sociais a que a SEB se refere, foram escolhidos os seguintes eixos para dar conta dos questionamentos curriculares: a questão do desenvolvimento humano, do conhecimento e da cultura.

sujeito daqueles que propõem as políticas curriculares. E seguindo esta mesma trajetória ousada e necessária que configura a luta pela fixação de sentidos de uma política curricular e também de sujeitos pelo contexto de influência para o contexto de produção de textos, por meio do hibridismo de textos políticos e acadêmicos, que vai ao encontro, em “última instância”, do contexto da prática, a SEB marca o lugar de onde fala na proposta de elaboração dos documentos *Indagações sobre currículo*:

Partindo dessa reflexão [da complexidade do processo educacional], convidamos gestores, professores e demais profissionais da educação para um debate sobre os eixos organizadores do documento sobre currículo. O fato de termos chamado estes estudiosos para elaborarem os textos significa haver entre eles pontos de aproximação como, por exemplo, escola inclusiva, valorização dos sujeitos do processo educativo, cultura, conhecimento formal como eixo fundante, avaliação inclusiva. Por privilegiarmos o pensamento plural, reconhecemos nos textos também pontos de afastamento. Assim, será possível encontrar algumas concepções sobre currículo não necessariamente concordantes entre si. É justamente divulgando parte dessa pluralidade que o MEC contribui com a discussão. (SEB, 2008, p.6).

Essa interpenetração dos três contextos faz desse documento um terreno fértil para a compreensão dos processos de significação em disputa nesse documento. A mobilização de interesses e demandas, vindos de diferentes grupos e campos se manifesta na estruturação mesmo do documento. A justificativa da escolha da organização dos diferentes cadernos a partir de eixos de discussão é um indício dessa pluralidade de posições de sujeitos e de possibilidades de significações plurais na pauta de discussão. Não é por acaso que o texto introdutório explica assim que a opção pela discussão a partir de eixos tem a pretensão de não apresentar uma “perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos” (SEB, 2008, p.8).

No entanto, em meio a essa pluralidade de possibilidades de fixação de sentidos, é possível perceber também a tentativa do contexto de influência em delimitar a “moldura do pensar e do atuar” do contexto da produção de textos e da prática. Estes movimentos de abertura e fechamento de sentidos podem ser detectados ao longo desse texto introdutório. Desse modo a menção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, publicada em 20 de dezembro de 1996 (LDBN 9394/96) é um recurso utilizado tanto para reforçar a pluralidade de leitura como para indicar alguns limites a essa interpretação. No primeiro caso a LDBN 9394/96 é citada para reafirmar a importância da liberdade de cada

sistema educacional em elaborar sua parte diversificada no currículo, “exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, abrindo uma possibilidade de “criação” pelos demais contextos. No entanto, restringe a ação dos mesmos quando lembra que

[...] a liberdade de organização conferida aos sistemas por meio da legislação vincula-se a **existência de diretrizes que os orientem e lhes possibilitem a definição de conteúdos de conhecimentos** em conformidade à base nacional comum do currículo (SEB, 2008, p.6, grifos meus).

Com base na lei, que afirma a necessidade de diretrizes orientadoras para a definição de conteúdos de conhecimento, a SEB procura impor o limite da discussão dos contextos a partir dos eixos norteadores. A definição do grupo de elaboradores das propostas, os professores/pesquisadores que fizeram parte da discussão e o grupo de trabalho de currículo que organizaram esta discussão, também pode ser considerado um indício desse movimento de tentativa de imposição de limites por meio da legitimação dos mesmos. Afinal como aponta Foucault (2008, p.37). “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”.

A escolha dos profissionais da educação para o debate tem como base as variáveis pedagógicas e sociais nas quais as escolas estão imersas. Uma razão que sustenta o questionamento do currículo como uma “prática dialógica” e relaciona “escola e vida”, assim como justifica a opção de trabalhar com diversos grupos de profissionais da educação para a construção da proposta curricular. Esta prática dialógica mencionada no texto de apresentação me remete à compreensão da perspectiva discursiva laclauiana. Numa arena política o político se estrutura no complexo relacional a partir diversas demandas particulares que se pretendem hegemônicas para fazer valer determinados sentidos “de vida” na escola, enquanto outros não. Dito de outro modo, a disputa que se coloca é que sentidos de vida serão considerados importantes para serem preenchidas as pautas da escola a partir da diversidade de demandas particulares, tendo como base um eixo, que pode ser considerado um sentido hegemônico do currículo do contexto de influência.

A apresentação dos cadernos esclarece outros e critérios que embasaram a escolha destes profissionais. O convite se efetivou sabendo-se “haver entre eles [os autores] pontos de aproximação” e “afastamento”. Esta escolha manteve o intuito de priorizar a pluralidade de

concepções, pois segundo o texto de apresentação da SEB (2008, p.6) “há diversidade nas reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas, nas escolas” e no entender do MEC esse movimento enriquece o debate.

Assim, segundo a SEB, ao assumir como base esta pluralidade de perspectivas pedagógicas e sociais, três grupos foram pensados para, a partir dos eixos determinados, refletir as questões “para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas” (SEB, 2008, p.7).

Inicialmente, um grupo de professores se formou a partir da indicação dos órgãos da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Secretaria Estadual de Educação de São Paulo Ministério da Educação (SEESP/MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica/Ministério da Educação (CONPEB/MEC), REDE/MEC. A exigência da SEB pautou-se na ligação destes profissionais às práticas curriculares junto aos sistemas de ensino. Aos professores escolhidos, foi solicitado que fosse respondida a questão: “que interrogações sobre currículo **deveriam**⁵³ constar em um texto sobre este tema?” (SEB, p.6, grifos meus)

O segundo grupo, o qual foi denominado Grupo de Trabalho de Currículo⁵⁴, se constituiu para realizar a leitura dos textos produzidos anteriormente, verificando se neles estavam contempladas as respostas para os questionamentos levantados. Outra tarefa a cargo deste grupo foi identificar as lacunas nestes mesmos textos e também propor outras contribuições.

Com estes textos em mãos, coube à equipe da SEB, que a partir deste momento seria representada pelos autores que assinam os cadernos, analisar e sistematizar essas contribuições na proposição de um pré-texto, que viria a se tornar oficial após sua discussão no ano de 2006, no seminário “Currículo em debate”, realizado em duas edições no referido

⁵³Os termos selecionados em negrito na pesquisa, que assumem um caráter prescritivo no texto de Moreira e Candau (2008), serão trabalhados mais adiante.

⁵⁴Este grupo foi constituído por: Aricélia Ribeiro do Nascimento, Cecília Correia Lima Sobreira de Sampaio, Cleyde de Alencar Tormena, Eliza Montrezol, Jane Cristina da Silva, Jeanete Beauchamp, Karina Rizek Lopes, Luciana Soares Sargio, Lydia Bechara, Márcia Helena Lopes, Maria Eneida Costa dos Santos, Roberta de Oliveira, Roseana Pereira Mendes, Sandra Denise Pagel, Stela Maris Lagos Oliveira, Sueli Teixeira de Mello, Telma Maria Moreira (*in memoriam*), Vitória Líbia Barreto de Faria.

período. Neste seminário, os textos foram “socializados” entre os secretários municipais e estaduais de educação, os profissionais representantes da UNDIME, do CONSED, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de entidades de caráter nacional como Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional pelos Profissionais da Educação (ANFOPE), ANPEd e entre professores de universidades. Um evento com cerca de 1.500 (um mil e quinhentos) participantes, na busca por oficializar, tornar hegemônica a proposta curricular *Indagações sobre currículo*.

Como já explicitiei, a leitura que proponho para o modelo de produção das políticas curriculares se afasta das propostas de análise que enfatizam as ações impositivas do Estado para as escolas, se aproximando das perspectivas teóricas que permitem pensar a relação de poder como trama. Relações de poder, travadas no interior de cada contexto, como também nas práticas articulatórias que operam entre os contextos, pois, se há disputas internas inerentes a cada contexto para validar uma política, existem outras querelas na relação entre os contextos para fazer valer, fixar os sentidos tornados hegemônicos em cada um deles.

Ao finalizar a leitura da proposta de construção do texto introdutório do documento reafirmo a complexidade da relação entre os contextos de influência, de produção de textos e da prática. No entanto, embora assumo uma análise que caminhe no sentido contrário ao modelo verticalizado de ação do Estado, na produção das políticas curriculares considerando a intervenção desses contextos na produção dessas políticas, importa tecer algumas considerações sobre o peso atribuído ao papel do Estado em meio às disputas entre os contextos acima mencionados. As estratégias mobilizadas pelo contexto de influência, que procura assumir caráter centralizador, podem ser evidenciadas na medida em que prescreve questões a serem respondidas sobre o currículo, numa tentativa de estabelecer o que é “fundamental”, o que “deve ser” discutido para a construção de um projeto educacional que “de fato construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender” (SEB, 2008, p.7; grifos meus). Um ordenamento lógico, que determina o que é apropriado fazer para o sucesso de uma proposta através de uma prática que afirma a noção de certo e errado e que carrega a verdade sobre o (e não um, pois assume o valor da verdade) modo de se construir um projeto curricular.

Segundo (MAINARDES, 2006), os termos acima destacados em negrito consistem numa característica do texto curricular de uma política. Esse recurso tem a intenção de limitar,

em alguns momentos, a interpretação dos fluxos de sentidos possíveis ao leitor e, em outros, de colocá-lo como interprete ativo da produção de sentidos do texto curricular. Como se pode observar, aí se desenha a moldura discursiva cambiante na qual fala Moreira (2007), na tentativa de controle das ideias que se pretende tornar hegemônica.

Volto a afirmar, dessa maneira, que “redesenhar, reler e rever” um caminho trilhado, que aqui assume seus sinuosos contornos na confecção dos cadernos, ganha relevância, não só na medida em que se torna possível compreender a complexa relação entre os contextos, mas também na possibilidade de entender o esforço empenhado pelo contexto de influência em fazer valer o seu peso. E, se assumir como valor de verdade a contribuição de Foucault (2008, p.9), para corroborar a afirmação de Moreira (2007) anteriormente mencionada, é possível justificar a atuação do contexto de influência que configura uma instância autorizada a falar de currículo, em fixar seus sentidos e também questioná-los, no empreendimento de grande esforço na delimitação da moldura cambiante, na qual os sentidos das políticas curriculares podem transitar. Para Foucault (2008)

a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2008, p.9).

Desse modo, finalizo a apresentação/análise do texto de introdução dos cadernos *Indagações sobre currículo* e passo a apresentação/análise dos cadernos.

III.3 Sentidos de conhecimento escolar nos cadernos “*Indagações sobre currículo*”

Nesta seção, o foco de discussão incide sobre os sentidos de conhecimento escolar fixados no e pelo contexto de produção de textos (BALL, 1992), levando em conta a característica híbrida que configura o texto na relação com os demais contextos, a partir da análise dos processos de significação de conhecimento escolar no caderno *Currículo, conhecimento e cultura*, em meio às demandas de igualdade, diferença e qualidade endereçadas à escola em nossa contemporaneidade. Este tem como autores Antônio Flávio

Barbosa Moreira⁵⁵, doutor em Educação atuando na Pontifícia Universidade Católica de Petrópolis (PUC/Petrópolis), aposentado pela UFRJ como professor titular e Vera Maria Ferrão Candau⁵⁶, professora titular em atuação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio).

Tentar pré-fixar um significado das categorias – demandas de igualdade, diferença e qualidade – consideradas para análise me parece fugir da proposta que tenho para este estudo. Não se trata aqui de estabelecer a origem, o núcleo rígido, ou um significado unívoco para essas demandas, pois esse movimento seria contraditório ao que me proponho. Busco, então, por meio da análise de sentidos produzidos social e historicamente, uma possível articulação entre demandas oriundas de diferentes setores sociais, recontextualizadas nesse texto curricular, produtoras, assim, de sentidos para os termos igualdade, diferença e qualidade. Importa evidenciar os processos discursivos que fazem com que esses significantes contribuam para que diferentes sentidos de conhecimento escolar se tornem momentos de um cadeia de equivalência definidora do conhecimento escolar legítimo, validado, pois, para ser ensinado na educação básica a partir deste texto, que compõe um conjunto de outros textos delineadores da política curricular em nosso presente. Optei, assim, por analisar como essas demandas entram em disputa no currículo escolar tentando compreender mais especificamente, quando se fala de conhecimento escolar, o que elas mobilizam como sentidos.

⁵⁵Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1971), graduação em Pedagogia pela Sociedade Universitária Augusto Motta (1974), graduação em Química Industrial pela Universidade do Brasil (1967), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978) e Doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres (1988). Realizou Estágio Senior no Instituto de Educação da Universidade de Londres de janeiro a março de 2011. Foi professor titular da UFRJ, instituição na qual se aposentou. Foi vice-presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (de 2006 a 2009). Foi Secretário Geral da mesma Associação (2010-2011). É professor titular da Universidade Católica de Petrópolis, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de educação, com ênfase em currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, prática curricular, história do currículo, multiculturalismo e formação de professores. Texto informado pelo autor, retirado da plataforma lattes em 20/02/2012.

⁵⁶Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Assessora de experiências e projetos sócio-educativos no país e no âmbito internacional, particularmente em países latino-americanos. Tem ampla experiência de ensino desde a escola básica aos cursos de licenciatura, mestrado e doutorado. É coordenadora do grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), através do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s). Suas principais áreas de atuação são: educação multi/intercultural, cotidiano escolar, educação em direitos humanos e formação de educadores/as. Texto informado pela autora, retirado da plataforma lattes em 20/02/2012.

Considero pertinente pontuar os significados introduzidos nestas demandas, pois é por meio da articulação dos seus sentidos particulares que sentidos de conhecimento se fixam. E quanto maior for o número de demandas articuladas, mais forte será a tendência de um dado conteúdo se fixar, se tornar hegemônico, pois são elas que questionam e deslocam a fronteira da cadeia de equivalência para (re)configurar os sentidos do conhecimento escolar. Como estratégia para a compreensão destas categorias, considero, pois, os significados atribuídos a cada uma delas, bem como procuro compreender os sentidos que possibilitam uma relação de associação entre estas categorias escolhidas para a análise.

O texto *Currículo, conhecimento e cultura* apresenta na síntese de abertura o mote de sua reflexão e coloca como proposta para a discussão o desenvolvimento de um currículo

na perspectiva da promoção, de uma educação de qualidade para todos e todas, democrática, relevante do ponto de vista da construção do conhecimento escolar e multiculturalmente orientada. (MOREIRA & CANDAU, 2008; p.17).

Este curto trecho já permite reconhecer, de saída, que os autores atribuem importância à questão do conhecimento escolar e, simultaneamente, o associam às demandas de qualidade, diferença e igualdade. A leitura desse trecho permite também inferir algumas pistas acerca das articulações entre essas diferentes demandas que serão estabelecidas ao longo do texto por esses dois autores. Uma primeira pista refere-se à associação da ideia de qualidade à universalidade do acesso ao conhecimento. Essa associação traduz as demandas formuladas historicamente pelos grupos defensores do direito à educação escolar, no projeto de construção de uma escola pública, gratuita, acessível a todos, de modo a intervir no sentido de superar as desigualdades sociais, por meio do acesso ao conhecimento. Uma segunda pista diz respeito a outra articulação realizada pelos autores que consiste em fixar a demanda de diferença a partir da utilização da expressão educação “multiculturalmente orientada”.

Percebe-se assim um entrelaçamento das demandas de igualdade com as de diferença, por meio de um processo discursivo que mobiliza as demandas oriundas das lutas dos diferentes grupos sociais pela diminuição dos privilégios de classe, raça, gênero ou credo, colocando, desse modo, a escola frente a uma diversidade de perspectivas, de visões de mundo que interferem na construção do conhecimento escolar.

E é justamente a partir dessa articulação entre as demandas de diferença e de igualdade que emerge um sentido de educação de qualidade. A demanda de qualidade passa a integrar a

cadeia de equivalência, pois não é qualquer conhecimento que a escola pretende fixar e distribuir. São aqueles relevantes do ponto de vista do exercício da cidadania: uma proposta que consta no texto de introdução da SEB desta política curricular, na apresentação dos cadernos aos profissionais da educação. Em suas palavras

[os textos] apresentam indagações para serem respondidas por esses coletivos de professores, uma vez que a proposta de discussão sobre concepção curricular passa pela necessidade de constituir a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania (SEB, 2008, p.7).

A citação acima remete à ideia de possibilitar aos alunos a proposta de criação de “condições imprescindíveis” para um projeto de cidadania, um projeto que tem o conhecimento escolar como eixo articulador do processo. A partir do quadro teórico com o qual opero, é possível entender essa proposta, pautada, como sugere Macedo (2009, p.103), “sobre uma homogeneidade primordial e é produto dos apagamentos das diferenças”, na pretensão de constituição de uma totalidade impossível.

Após esta síntese de abertura, o texto *Currículo, conhecimento e cultura* é dividido em quatro seções. A primeira tem como título *Os estudos de currículo: desenvolvimento e preocupações*; a segunda, *Esclarecendo o que entendemos por conhecimento escolar*; a seção de número três denomina-se *Cultura, diversidade cultural e currículo*; e a quarta, *Princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados*, uma seção que se subdivide em sete subitens que serão explicitados na análise desta etapa.

A leitura atenta de cada uma dessas partes permitiu-me organizá-las em dois grupos para fins de análise. No primeiro, de cunho mais expositivo, se situam as três primeiras seções. Percebe-se nos textos que compõem esse primeiro grupo a preocupação dos autores em explicitar suas escolhas teóricas e políticas que sustentam a fixação de conceitos-chave como “currículo”, “conhecimento escolar” e “cultura”, justificando o tom mais acadêmico presente nesse conjunto de textos (as três primeiras seções). O segundo grupo corresponde à quarta seção e consiste em um texto propositivo no qual os autores operam com esses conceitos para explicitar a sua concepção de um currículo multiculturalmente orientado. Nessa parte, a linguagem da denúncia tende a ceder lugar à linguagem de possibilidades.

Essa classificação em dois grupos me pareceu fértil na medida em que as articulações discursivas em torno da fixação do sentido de conhecimento escolar nesse documento, como procurarei demonstrar ao decorrer da análise, variam em função tanto do tipo de demandas a que elas pretendem satisfazer como do fato de serem produzidas em um ou outro grupo de textos, isto é em função da proximidade estabelecida com o contexto da prática.

III.3.1 Primeiro grupo: fixando sentidos de “currículo”, “conhecimento” e “cultura”

Na primeira seção do primeiro grupo, *Os estudos de currículo: desenvolvimento e preocupações*, os autores trazem como proposta uma reflexão a respeito da importância das discussões sobre currículo, por estas carregarem decisões sobre “o que deve ser ensinado” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.17). Propõem um exame da palavra currículo em função de a mesma estar associada a distintas concepções que são consequências dos “diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como as influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.17). Assim, afirmam que diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo assuma algumas definições, sugerindo que as disputas sobre currículo estão “invariavelmente marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.18). Os autores elencam cinco possibilidades para se definir o currículo, as quais sejam:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA & CANDAU, 2008, pp.17-18).

E a partir deste conjunto de afirmações, Moreira e Candau (2008) optam por conceber o currículo como: “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.18).

É importante pontuar que esta concepção privilegiada pelos autores coloca o conhecimento escolar como momento da cadeia de equivalência definidora do sentido de currículo. Esta é uma constatação que pode ser verificada tanto no encaminhamento das reflexões propostas quanto no modo como definem o currículo. Sobre o movimento de fixar

um sentido de currículo para que as discussões do texto se desenvolvam, é válido atribuir atenção para os termos nos quais os embates sobre currículo se desdobram – “conhecimento, verdade, poder e identidade” –, pois considero ser esta uma aposta política dos autores, no sentido de significar a escola, visto que neste terreno conflituoso de significação do currículo, outras categorias de análise poderiam entrar nessa disputa. Entendo igualmente, que as demandas de qualidade, diferença e igualdade podem estar equacionadas neste texto, a partir dos sentidos de currículo e de escola fixados.

Os autores destacam ainda outra “modalidade” de currículo que faz com que os efeitos produzidos pela escola nos indivíduos que nela transitam sejam compreendidos. Trata-se do chamado currículo-oculto que faz referência a formas de regulação e controle produzidos e vividos na/pela escola que, por vezes, não são abordados na discussão de uma política curricular. Sobre o currículo-oculto os autores chamam atenção para a necessidade de incluí-lo na discussão, pois, caso contrário, não “poderíamos estar contribuindo para um currículo capaz de oprimir alguns de nossos(as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)? (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.19). Percebe-se que por meio da introdução dessa modalidade de currículo, os autores tangenciam, já neste primeiro texto, as questões que envolvem a demanda da diferença e que serão desenvolvidas na seção posterior do caderno com mais profundidade. Do mesmo modo, vale ressaltar que um outro indício da introdução das questões de diferença – pelo viés de gênero – consiste no fato de os autores utilizarem ao longo do texto, como recurso retórico/estratégia, a escrita dos artigos o/a, os/as no término das palavras que permitem que estas variações sejam marcadas, garantindo assim, uma resposta possível a esse tipo de demanda de diferença, oriundas de alguns movimentos sociais.

Ainda nesta primeira seção ao fazerem referência às pesquisas desenvolvidas por teóricos do campo curricular Moreira e Candau (2008) destacam um deslocamento da discussão em torno da relação currículo e conhecimento para currículo e cultura. Um movimento que, segundo os autores, se justifica pela “preponderância do cultural na organização da vida social, bem como na teoria social”, nos dias de hoje (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.19). Ao assumirem a relevância da dimensão cultural em suas discussões, Moreira e Candau (2008) explicitam dois temas como centrais e que justificam as duas seções do primeiro grupo de textos como mencionado anteriormente: o primeiro trata da relação

currículo e conhecimento escolar na seção que se intitula: *Esclarecendo o que entendemos por conhecimento escolar*, e um segundo tema, a relação currículo e cultura, que é tratado em uma seção posterior, na penúltima seção do caderno na qual os autores propõem uma orientação de construção dos currículos que articulem a problemática do conhecimento escolar com a dimensão cultural.

“O que devemos entender por conhecimento?” (MOREIRA & CANDAU, p.21) é o questionamento que dá o passo inicial para o desenvolvimento do texto *Esclarecendo o que entendemos por conhecimento escolar*, título da segunda seção desse documento curricular. Os autores reforçam a ideia do conhecimento escolar como um dos pontos centrais do currículo, insistindo assim na importância da seleção de conhecimentos relevantes e significativos e afirmam que

[...] sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser aprendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.21).

Percebe-se neste trecho que esses autores expressam uma diferença entre conhecimento escolar e conhecimento socialmente produzido, ao afirmarem que a aprendizagem do primeiro cria condições para se tecer críticas e (re)elaborar o segundo. Essa diferenciação pode ser vista como um indício para a compreensão da cadeia de equivalência mobilizada neste texto em torno da definição de conhecimento escolar e do não-escolar. A leitura do trecho acima permite ainda inferir que essa diferenciação mobiliza e responde às demandas de igualdade na medida em que opera com a ideia de universalidade de direitos em relação ao acesso aos bens culturais. Com efeito, o conhecimento escolar, que configura o interior da cadeia de equivalência assume a condição de universal, visto que sua abrangência se faz para “todos os estudantes do país”.

Ainda em relação à resposta à pergunta sobre o que é conhecimento escolar, cabe explorar o termo “relevante”.

Moreira e Candau (2008), utilizando-se do texto de Santos (1995) em parceria com o próprio Moreira (1995), sugerem que a compreensão deste termo é um pré-requisito para o entendimento de seus pontos de vista a respeito da qualificação do conhecimento. Para estes autores

relevância sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que são hoje (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.21).

É possível perceber um movimento de associação discursiva entre termos como relevância, qualidade e criticidade para definir o conhecimento escolar. Afinal, como afirmam esses autores em outra passagem do documento quando procuram responder às demandas de qualidade em educação elaboradas por múltiplos setores da sociedade:

[...] o conhecimento deve propiciar ao estudante ir além dos referentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.21).

Ou ainda, uma educação de qualidade:

requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem as mudanças individuais e sociais, assim como as formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e crítica (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.21, grifos meus).

À cadeia de equivalência relevância – qualidade definidora do conhecimento escolar vem se associar outra unidade diferencial – a criticidade, ou melhor, a potencialidade crítica que carrega esse tipo de conhecimento, como deixam ver as citações acima. E é nessa cadeia equivalencial que sentidos de conhecimento teórico são igualmente mobilizados como um outro “momento” para reforçar a ideia de um conhecimento escolar relevante, crítico e de qualidade. Esta perspectiva vai ao encontro da proposta de Young (2009), mencionada no segundo capítulo deste estudo, quando o autor fala do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2009). Para Young (2009), assim como para os autores do documento curricular em tela, o trabalho com o conhecimento teórico possibilita aos alunos ir além de seus referentes particulares.

Importa observar as estratégias discursivas em relação a essa unidade diferencial específica – “conhecimento teórico” – que integra a cadeia definidora de sentidos de conhecimento escolar, nesse texto. Uma leitura ponderada permite evidenciar ondulações diferentes que expressam os jogos de linguagem presentes nessa seção do documento. Como no jogo da cama de gato, a configuração do desenho das linhas, isto é, neste caso o da

articulação discursiva entre conhecimento escolar e conhecimento teórico, muda, se transforma em função do tipo de demandas que se pretende satisfazer.

Em termos das demandas de igualdade e principalmente de qualidade essa associação é valorizada. É como se a inclusão do segundo termo – conhecimento teórico – na cadeia de equivalência definidora do sentido do primeiro – conhecimento escolar – garantisse o selo de qualidade. Já no que diz respeito à gestão pela escola das demandas da diferença, essa mesma associação passa a ser alvo de críticas, fazendo emergir uma tensão entre ciência e cultura, reatualizada ao longo do documento.

A ênfase em uma ou outra dessas ondulações se faz a partir da mobilização de outros significantes em meio às lógicas de equivalência e de diferença que são estabelecidas, isto é, outras práticas articulatórias em torno da definição do conhecimento escolar.

Assim, por exemplo, a mobilização da ideia de conhecimento teórico como momento da cadeia de equivalência definidora do conhecimento escolar é valorizada nesse documento quando associada ao reconhecimento da diferença entre este e o conhecimento socialmente produzido. Essa diferenciação se faz em momentos do texto e se percebe a incorporação da ideia de uma certa autonomia epistemológica desse conhecimento resultante de um processo de recontextualização didática.

Como apontam Moreira e Candau (2008) o entendimento desse processo é importante para a compreensão do que denominam como conhecimento escolar. Segundo os autores

para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias do campo de referência (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.23).

Os autores defendem uma concepção de escola como produtora de saberes específicos, que possuem características próprias diferindo-os de outros e resumem que concebem o conhecimento escolar como “um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo [...]”. Um movimento que relaciona, segundo os autores, “sociedade e escola”, sendo a primeira, a sociedade, o “âmbito de referência dos currículos”, ou seja, o espaço onde se originam os diversos conhecimentos, que selecionados e preparados constituem o conhecimento escolar. Sobre os âmbitos de referência, além da escola como tal, os autores afirmam que estes correspondem

a) às instituições produtoras de conhecimento científico (universidades e centro de pesquisa); b) ao mundo do trabalho; c) aos desenvolvimentos tecnológicos; d) às atividades desportivas e corporais; e) a produção artística; f) ao campo da saúde; g) às formas diversas de exercício da cidadania; h) aos movimentos sociais (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 22 *apud* TERIGI, 1999).

A citação acima permite inferir que a aproximação com os trabalhos mais recentes de Michel Young (2009, 2011) também pode ser feita por meio da definição da natureza do que seria esse conhecimento poderoso, para além de sua potencialidade crítica como já mencionada anteriormente. Com efeito, tanto em Young, como no texto aqui analisado é possível identificar a mobilização da lógica de equivalência entre termos como criticidade e cientificidade na definição do conhecimento teórico, este sim, considerado poderoso.

Por essa associação é possível afirmar que para esses autores algo de conhecimento teórico se encontra no interior da cadeia de equivalência que configura os sentidos do conhecimento escolar. Com efeito, os autores sugerem, como aponta a citação acima, que no interior da cadeia equivalencial em torno do conhecimento escolar, se encontram, ou deveriam estar articulados com outros significantes, como por exemplo “saberes disciplinares” ou “conhecimento científico”, o significante “conhecimento teórico”.

A discussão que se trava em torno do valor de verdade, ou da verdade, do conhecimento escolar abordada no texto se apresenta como um terreno fecundo para a compreensão dos mecanismos de articulação mobilizados para a interface conhecimento teórico/conhecimento escolar. Ao mesmo tempo em que defendem a importância e pertinência de qualificar como verdadeiro o conhecimento escolar, os autores colocam em suspeita o sentido hegemônico de verdade. Dito de outro modo, ao reconhecerem as “instituições produtoras de conhecimento científico (universidades e centro de pesquisa)” como um dos âmbitos dos saberes de referência que participam do processo de recontextualização, os autores não descartam a pertinência de fluxos de cientificidade na configuração da cadeia de equivalência que fixa o sentido de conhecimento escolar. Do mesmo modo, entendem que esse processo de recontextualização – que implica as disputas por fixações de sentidos de conhecimento – por não ser acessível aos alunos, contribui para fixar um sentido de verdade atrelada ao conhecimento escolar do qual eles querem se distanciar.

Para os autores, a perspectiva do conhecimento verdadeiro que se fixa na escola, faz, por vezes, transparecer que o conhecimento é “pronto, acabado, impermeável a críticas e discussões” (MOREIRA & CANDAU, 2008; p.23). Moreira e Candau (2008) chamam a atenção para a necessidade de explicitar para os alunos, as disputas inerentes à fixação de sentidos de conhecimentos, que conferem ao conhecimento escolar o valor de verdade, e não da verdade, propondo um trabalho mais crítico a partir de textos didáticos. Assim sugerem:

Não seria oportuno, então, que buscássemos, na escola, verificar se e como tais questões se expressam nos livros didáticos com que trabalhamos? Como, tendo em vista o que vimos apresentando, poderíamos pensar em novas estratégias de crítica e de utilização dos livros? Como poderíamos preencher algumas das “lacunas” neles observadas? Não seria pertinente procurarmos complementar os conhecimentos incluídos nos livros com informações e discussões referentes aos processos de construção de conhecimentos de referência, tais como ocorrem em outros espaços sociais? Que interesses, conflitos e disputa os têm marcado? Como podemos nos informar melhor sobre tais processos? A quem podemos recorrer? [...] (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.24).

A problemática da verdade em relação ao conhecimento escolar não é apenas tratada neste texto como uma questão de procedimento didático. Ela tangencia outras tensões colocando em evidência a disputa em torno do sentido de ciência ou cientificidade. É possível perceber que nesses embates os sentidos de ciência e cientificidade variam em função da ênfase dada às demandas de igualdade ou de diferença. Como já foi explicitado anteriormente, quando se trata da defesa da distribuição de um conhecimento escolar verdadeiro, relevante, crítico, logo de qualidade para todos, um sentido positivo de ciência é mobilizado, como garantia de todos esses adjetivos, reconhecendo nesse movimento um potencial subversivo nos fluxos de cientificidade. Ao contrário, quando o que está em pauta são as demandas de diferença, percebe-se um deslocamento desse sentido potencialmente crítico de ciência para a fixação de um sentido de ciência engessada, expressão de uma verdade absoluta e opressora. Esse movimento pendular em relação da fixação do sentido de ciência se assenta em estratégias discursivas que investem na definição dicotômica que coloca em lados opostos ciência e cultura, presente no texto analisado.

Como desenvolvida na terceira seção que compõe o último texto do primeiro grupo mencionado anteriormente, as respostas propostas em relação às demandas de diferença vão pautar-se na tensão universal e particular, focalizadas em torno da fixação do sentido de cultura como abordada no segundo capítulo desta dissertação. Na segunda seção é possível

igualmente perceber indícios da incorporação dessa tensão e seu equacionamento na definição do conhecimento escolar em interface com o conhecimento teórico.

Ao trazerem a discussão sobre o processo de construção e distribuição do conhecimento escolar verdadeiro e legítimo, os autores apontam a necessidade de questionar a hierarquização de saberes socialmente construída, fruto das relações de poder assimétricas, que faz com que vozes sejam silenciadas em favor de outras. Esse questionamento se faz por meio da mobilização da tensão entre ciência e cultura, articulada com uma crítica da ciência opressora que expressa os interesses das classes dominantes. É como se nesse movimento as vozes fossem silenciadas por um processo em que os saberes científicos são valorizados em detrimento daqueles referentes à arte e ao corpo, num processo no qual

[...] separam a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura [...] legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam saberes populares (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.25).

A resposta às demandas de diferença tende assim a aparecer associada a essa forma de crítica aos saberes científicos tornando-se, pois, necessária para marcar, no currículo, o conhecimento escolar que vale ser fixado e distribuído pela escola. A satisfação das demandas de diferença passa, segundo os autores desse documento, pelo tratamento em condição de paridade, ou de igualdade, da discussão sobre as interfaces conhecimento escolar/conhecimento teórico e conhecimento escolar/cultura, num movimento ambivalente que ora polariza conhecimento e cultura, bem como ciência e cultura e ora promove a fusão destes sentidos na cadeia de equivalência do conhecimento escolar.

Ainda em termos das demandas de diferença, é possível perceber a presença de outra pista nesta segunda seção do documento que reafirma um distanciamento entre esse tipo de demanda e a associação discursiva entre conhecimento teórico/científico e conhecimento escolar. Quando se trata de equacionar as lógicas de equivalência e de diferença na definição do conhecimento escolar e simultaneamente responder às demandas de diferença, não são mais termos como verdade e ciência que são mobilizados e sim os conhecimentos atitudinais, ensinados via currículo-oculto, os quais indicam valores e regras a serem seguidos, associados à demanda de diferença. Sobre a incorporação dos conteúdos atitudinais. Como tem apontado (GABRIEL, 2011b; MORAES, 2012) a ampliação do campo semântico em torno do termo de

conteúdo, para além dos aspectos conceituais, investindo em outros sentidos de conhecimento escolar que permitem falar também de competências, habilidades, atitudes, linguagens e valores, conteúdo tem sido uma das estratégias discursivas utilizadas no campo educacional que incidem na fronteira entre o que é e o que não é conhecimento escolar, sem, no entanto, questionarem necessariamente as relações de poder assimétricas presente nesse jogo.

Importa ainda sublinhar, antes de passar para a análise da terceira seção do documento, que, como nos aponta a teorização de discurso aqui privilegiada, no jogo de linguagem mobilizado até então para definir o conhecimento escolar, é preciso não apenas buscar elementos que nos ajudam a compreender o funcionamento da lógica da equivalência, mas também aqueles que apontam para a intervenção, nesse processo, da lógica de diferença.

Desse modo, e buscando explicitar a cadeia de equivalência contingencial que no texto analisado define conhecimento escolar, considero que o estancamento do fluxo de sentidos possíveis para esse termo ocorre quando se reconhece que o mesmo é considerado como sendo de configuração epistemológica e política singular e desse modo, diferente dos demais. Essa especificidade é garantida tanto pela configuração da cadeia de equivalência como pelo seu fechamento provisório. A ideia de uma especificidade implica o reconhecimento da necessidade de determinar o limite da cadeia equivalencial produtor de um exterior constitutivo (isto é, de uma outra cadeia de equivalência em torno do conhecimento não-escolar) que permita o fechamento, ainda que provisório, do sentido de conhecimento escolar. Uma zona de fronteira que estanca o que pode ser considerado como conhecimento escolar, uma zona de permanente disputa.

A análise da terceira seção do documento – *Cultura, diversidade cultural e currículo* – permitiu colocar em evidência o que já tinha sido anunciado nas seções anteriores e que diz respeito mais particularmente à forma, como nesse documento, as demandas de diferença formuladas pelos movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo foram equacionadas.

Nesta seção, fica clara a filiação teórica dos autores à perspectiva multicultural crítica que orientará a fixação de alguns sentidos da demanda de diferença e consequentemente de conhecimento escolar neste texto. Percebe-se nos argumentos apresentados pelos autores, ao longo da seção, um deslocamento do significado de conhecimento escolar por meio da ênfase dada ao termo cultura em detrimento ao termo ciência na cadeia de equivalência definidora

desse tipo de conhecimento. A assunção pelos autores da orientação multicultural do currículo apresenta-se, assim, como um movimento estratégico de configuração de uma cadeia de equivalência que permita definir o conhecimento escolar de forma articulada com as demandas de igualdade e de diferença, e contribuir assim para reduzir a injustiça social cognitiva (SANTOS, 2007 *apud* GABRIEL, 2011b) resultante do domínio do conhecimento dos poderosos (YOUNG, 2009).

Os autores iniciam a seção *Cultura, diversidade cultural e currículo*, elaborando um histórico dos significados de cultura ao longo dos tempos. Elucidam cinco significados que consideram de grande impacto para as ciências sociais, os quais enumero de forma sucinta. O primeiro tem referência na literatura do século XV e mantém relação com o cultivo da terra; o segundo significado datado entre os séculos XVI a XX estende a noção de cultivo da terra à da mente humana, assume caráter classista no século XVIII e inclui no século XX a ideia de cultura popular; o terceiro significado de cultura descrito por Moreira e Candau (2008) pode ser situado no período iluminista e tem relação com os processos sociais, nele a cultura assume uma dimensão desenvolvimentista, numa perspectiva de evolucionismo social; no quarto significado enumerado, a cultura ganha um caráter plural, se liga à dimensão antropológica e mantém relação com os significados e práticas de um determinado grupo social; no quinto e último significado elencado pelos autores, a cultura assume uma dimensão discursiva, seus sentidos têm relação com a linguagem e não são intrínsecos ao mundo, são produzidos e compartilhados socialmente.

Dentre estes significados, mais especificamente o quinto mencionado por Moreira e Candau (2008) se aproxima das contribuições pós-estruturalistas que concebem a cultura como uma prática de significação, por meio dos arranjos e das relações envolvidas. Disso posto, os autores retomam a definição de currículo já discutida na primeira seção do documento e sugerem que o currículo também se constitui por meio desse conjunto de práticas significantes. Assim, afirmam que o currículo consiste num “conjunto de práticas em que os significados são construídos, disputados, rejeitados, compartilhados” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.27), por meio da linguagem. A partir desta concepção Moreira e Candau (2008, p.27) questionam: “Como entender, então, as relações entre currículo e cultura?”.

Para o encaminhamento de uma resposta a essa pergunta, os autores apoiam-se em Williams (1984), que concebe o currículo como uma “seleção da cultura”. Assim, os autores

concluem que podem, então, conceber o currículo como “práticas que produzem significados” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.28), significados sobre o social e sobre o político. Moreira e Candau (2008) apontam que no currículo se evidenciam esforços, tanto para consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto para questionar e combater os arranjos sociais em que estas situações se sustentam (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.28). Por esta via, os autores voltam ao questionamento de como estão sendo trabalhadas as diferenças derivadas das dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião, tanto no currículo formal quanto no currículo oculto, reafirmando que o currículo é, segundo Candau e Moreira (2008, p.28), compreendido como um “dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante”. Esse movimento coloca para dentro da cadeia de equivalência definidora do conhecimento escolar o significante “identidade” ainda não explorado. A título de reforço deste argumento dos autores, explico o trecho de abertura de Moreira e Candau (2008), no qual explicam a relação entre currículo e identidade. Nas palavras dos autores,

por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.28).

Nessa seção, como nas anteriores estamos diante das lutas hegemônicas em curso tais como entendidas no âmbito da teorização do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que mobilizam diferentes processos de significação em torno da fixação do conhecimento escolar neste campo de discursividade específico. Como procurei explorar na primeira parte desse capítulo, a conversão do olhar permitida pela teoria laclauiana consiste basicamente na compreensão do político como ontológico do social. Dito de outro modo, essa perspectiva teórica defende a construção do social por meio do jogo político que opera por meio das práticas articulatórias de significação, a partir das demandas e exigências particulares que pretendem se tornar hegemônicas na construção de uma fronteira delimitadora do que é permitido significar sobre um determinado ser/coisa desse mundo, no caso sobre conhecimento escolar. Nessa abordagem discursiva, qualquer visão essencializada da leitura de mundo, do social, do cultural se rompe, possibilitando significar a escola, o currículo e

mais especificamente o conhecimento escolar como um sistema incompleto, terreno de pressão permanente, marcado pela disputa em torno do que se pretende tornar hegemônico.

Desse modo, interessa-me ler o texto de Candau e Moreira (2008) a partir da perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), pois entendo, como já dito anteriormente, que este quadro teórico oferece ferramentas potentes de análise para a leitura do jogo político que articula as demandas de diferença, igualdade e qualidade no currículo, que, segundo os autores, derivam dos grupos em desvantagem política e social. Uma perspectiva que permite a compreensão de que a totalidade de um sistema discursivo – no caso desta reflexão, a do conhecimento escolar é um horizonte impossível, pois sempre haverá demandas de certos grupos não atendidas, exigências que vão escapar ao fechamento de uma cadeia de equivalência, mas que são parte do movimento, como exterior constitutivo de luta política.

Nesta seção, o quadro de análise me permite entender as estratégias das articulações hegemônicas, na provisoriedade das fixações de sentidos de conhecimento, articuladas pela demanda de diferença indagando sobre a contingência das fixações do conhecimento escolar. Cabem, pois, as perguntas: O que pode ser considerado comum e o que assume o caráter particular? Que demandas particulares conseguem se articular para se tornarem hegemônicas e quais produzem o corte antagônico na cadeia de equivalência para se constituir como exterior desta? Quais os propósitos de se contemplar alguns particulares, na configuração dos conhecimentos escolares, para que passem a assumir a condição de universal contingente.

Segundo os autores, a orientação de um currículo, cuja proposta é pensar sobre a participação dos “grupos cujas identidades estejam ameaçadas”, tem como objetivo contextualizar e compreender “o processo de construção das diferenças e das desigualdades” de modo que seja possível evidenciar que “elas não são naturais; são, ao contrário, invenções/construções históricas [...] passíveis de serem desestabilizadas”, na intenção de “tornar o mundo menos opressivo e injusto, para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.30).

Na disputa por legitimar e validar o conhecimento a ser ensinado na educação básica, por meio da introdução na sua cadeia de equivalência de um sentido relativista de cultura, o diálogo com a teoria laclauiana traz outra contribuição: a perspectiva de entender que esta divisão, entre o legítimo e não-legítimo, o “outro” estará constantemente tencionando o

social, o escolar, o currículo, pois são universais com fechamentos necessários e simultaneamente impossíveis. Isso não significa justificar o quadro de injustiça social ora fixado, mas permite compreender que mesmo com outra organização do social, que privilegie outra proposta para este social, para as questões da escola impulsionada pela problemática do conhecimento escolar, haverá também o outro que pressiona e ameaça a cadeia de equivalência que contingencialmente se fixa.

Considero que a radicalização dos estudos de linguagem em uma perspectiva pós-estruturalista, para pensar a relação currículo e cultura, articulada aqui à demanda de diferença, apresenta um forte potencial analítico quando assume a possibilidade posta de outra pauta epistemológica de construção do real. A leitura atenta desse documento permite apontar que embora presente em alguns momentos, a assunção de uma concepção construcionista da linguagem, isto é, de uma virada epistemológica não se dá com a mesma radicalidade e será mais ou menos enfatizada em função da articulação estabelecida com um ou outro tipo de demanda. Refiro-me a uma “virada” que faz emergir sentidos outros do social e que mexem com mais profundidade na estrutura cambiante que configura a escola e fixa o sentido de conhecimento escolar. Isso significa afirmar um outro olhar para a relação currículo, cultura e poder, que compreende uma leitura da escola pela qual a discussão das demandas de diferença, mas também de igualdade e de qualidade mobiliza tanto o jogo político em torno da problemática da definição, como o da política de currículo que permite que esse jogo venha a superfície. Assim, como já discutido anteriormente neste terceiro capítulo, trata-se de analisar a prática de articular o particular e o universal em torno da definição do conhecimento escolar face às demandas de nosso presente no âmbito de uma política convencional que lhe serve de campo empírico, no caso deste trabalho, o conjunto de textos que configuram o caderno *Indagações sobre currículo*.

III.3.2 Segundo grupo: aproximando-se do contexto da prática

A quarta e última seção do texto tem como título: *Princípios para a construção de currículos multiculturamente orientados*. Nesta seção, Moreira e Candau (2008) trabalham com a seguinte proposta:

Propomos, a seguir, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.31).

Para o desenvolvimento dessa proposta os autores subdividem seu texto em sete itens, são eles: 1) A necessidade de uma nova postura; 2) O currículo como um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar; 3) o currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos; 4) O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais; 5) O currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os “outros”; 6) O currículo como um espaço de crítica cultural, e 7) O currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas.

No primeiro subitem, Moreira e Candau (2008) chamam a atenção para a necessidade de superação do “daltonismo cultural” que permeia em muitos casos a escola, colocando esta postura como “indispensável” para o movimento de abertura às distintas manifestações culturais. Para os autores, a escola é um “espaço de cruzamento de culturas” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.35). Neste sentido, consideram necessário valorizar “o arco-íris de culturas” com o objetivo de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas promovidas. Os autores sustentam que esta ruptura se dá num processo pessoal e coletivo que “exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e ‘verdades’ que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.32), pois somente a partir da adoção desta “nova postura frente a pluralidade, outros princípios e propósitos podem mostrar-se úteis na formulação dos currículos” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.32).

Percebe-se que nesse movimento, Moreira e Candau (2008) tendem a fixar um sentido de cultura que se distancia daquele produzido no âmbito dos estudos pós-estruturalistas. Com efeito, eles propendem a operar com um sentido de cultura de caráter essencializado no âmbito de uma perspectiva de multiculturalismo como expectativa que pretende ser alcançada na construção do currículo escolar, reforçando a reificação de práticas culturais, provenientes de uma variedade de culturas. Um movimento que se distancia da apropriação do sentido de cultura defendido nas seções anteriores que compõem o primeiro grupo de textos. Quando a proposta de leitura se realiza por meio de expressões como “manifestações culturais”, “espaço de cruzamento de culturas” ou “o arco-íris de culturas”

para defender a construção de uma escola ou de um currículo multicultural, o horizonte da definição de cultura como prática ou processo de significação está longe de ser alcançado. Nesta perspectiva o multicultural deixa de ser uma opção para ser a condição do cultural em nossos tempos e por consequência a condição própria do currículo.

A partir da perspectiva de cultura que operam, os autores começam a desenvolver o item *O currículo com um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar*, sugerindo que nos currículos o conhecimento escolar seja reescrito assumindo como referencial as “raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.32), pois se, como sustentam Moreira e Candau (2008), os conhecimentos escolares tendem a parecer neutros e assépticos no processo de descontextualização e recontextualização é desejoso que os “interesses ocultados sejam identificados, evidenciados e subvertidos, para que possamos então reescrever os conhecimentos” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.32). Deste modo, os autores consideram tirar do silêncio as “culturas negadas” na luta política por incluir como legítimas suas demandas no currículo.

Nesta seção do texto é possível identificar a rearticulação da relação conhecimento e cultura no currículo por meio mais uma vez do investimento em um sentido essencializado de cultura. Se na seção anterior ocorre um deslocamento da discussão de conhecimento para pensar com mais ênfase o cultural, esvaziando a discussão da natureza do conhecimento com referência nos conteúdos disciplinares ou científicos, aqui há uma retomada desta discussão por meio da fusão entre termos como conhecimento escolar e cultura em uma agenda política como deixa entrever o trecho abaixo ao afirmar que não se trata de lutar para que

[...] simplesmente se substitua um conhecimento por outro. O que estamos sugerindo é que se explorem e se confrontem perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder repressões silenciamentos, exclusões (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.33).

A análise desse trecho, apoiada na abordagem discursiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), me permite inferir que os autores estão trazendo como proposta trabalhar no limite da fronteira que define o conhecimento escolar e o conhecimento não-escolar, na ampliação de seus limites. Se a fronteira se define como uma dimensão que está sob fortes tensões provenientes das demandas e exigências fixadoras de sentidos contingenciais, o movimento de mostrar as contradições nos processos de escolha, validação e distribuição do

conhecimento escolar permite que sejam evidenciadas as brechas nas quais outras articulações podem incluir um conhecimento para fazê-lo valer como escolar, assim como pode desconstruir, retirar da cadeia de equivalência, um conhecimento que tenha assumido valor de verdade no currículo da escola.

Moreira e Candau (2008) ainda afirmam que a assunção de uma perspectiva multicultural tem relação com a desconstrução do “olhar do poder hegemônico [...] pois outros olhares descortinam outros ângulos, outras razões, outros interesses” (MOREIRA & CANDAU, 2008; p.34). Para os autores, trata-se de “desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens” (MOREIRA & CANDAU, 2008; p.34). Os autores apostam nesse movimento para reescrever o conhecimento escolar, pois a partir dele é possível compreender como o “conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode ser reescrito” (MOREIRA & CANDAU, 2008; p.35).

Esta concepção de Moreira e Candau (2008) se insere na perspectiva de trabalhar as subjetividades rebeldes dos indivíduos para pensar em desestabilizar o *status quo*. Para Laclau (2004), assumir esta perspectiva é ter como pressuposto que as identidades das coisas deste mundo se constroem num espaço de luta por significação em um determinado contexto, que no caso é a escola e que a fixações resultantes são sempre instáveis, incompletas, portanto contingenciais. Assim sendo, se há um conjunto de articulações discursivas que defendam uma demanda, esta tende a pressionar o limite da cadeia dos significantes para que seja incorporada ao interior constitutivo dessa cadeia. Isso não quer dizer que a entrada de um “novo” elemento na cadeia exclua necessariamente outro significante, há também a possibilidade de expansão dessa cadeia de equivalência, uma sugestão defendida pelos autores do texto em análise, a qual interpreto a partir do quadro teórico de Laclau e Mouffe (2008), ao analisar a proposta de inserção de um “olhar” multicultural no currículo na ampliação da cadeia de equivalência do que é considerado como conhecimento escolar.

Finalizando essa seção, os autores afirmam que a escola tem dificuldade em lidar com a diferença e com a pluralidade. Para os autores ela (a escola) “precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato os diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas”, pois, segundo Moreira e Candau (2008), a “contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente que convivam e se modifiquem” (MOREIRA & CANDAU, 2008, pp.35-36).

Ao trabalharem com uma perspectiva de cultura de modo essencializado, mobilizando sentidos de cultura a partir de uma concepção descritiva, pluralista como indicam as citações acima extraídas desta seção, o jogo político na definição do conhecimento escolar em termos de negociação de sentidos na fronteira tende a se enfraquecer. Percebe-se que esse tipo de fixação, embora incorpore as críticas relativistas endereçadas às perspectivas universalistas e a-históricas de leitura de mundo, assumindo assim as perspectivas sociológicas e antropológicas de cultura, não questionam necessariamente a pauta essencialista do ponto de vista defendido pelas perspectivas pós-estruturalistas em relação à questão de sua definição. Esse argumento torna-se mais potente se reconhecer igualmente que na perspectiva essencialista predominante o sentido de cultura se apresenta em oposição ao conhecimento científico reforçando a dicotomia entre ciência e cultura já abordada.

Meu propósito aqui não é o de criticar uma perspectiva e outra, mas procurar compreender as estratégias discursivas que são mobilizadas no jogo de linguagem/político responsável pela reprodução e/ou subversão das relações de poder hegemônico. A escolha por uma perspectiva e/ou outra ao configurar o hibridismo do próprio campo tem relação direta com as apostas e estratégias políticas na fixação de um e outro sentido dos termos. Ainda assim, vale observar que o quadro teórico aqui em questão privilegia esta análise plural e não se coloca como a condição de possibilidade de desvelar a verdade.

No item que se segue, *O currículo como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos*, os autores sugerem pensar como sócio-historicamente um conhecimento surge e se difunde. Os autores propõem que seja investigado como se dá o processo de construção e distribuição do conhecimento por meio do exame de como um determinado conceito

foi proposto historicamente por que se tornou, ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocou, de que forma promoveu o avanço do conhecimento na área em pauta e, ainda, como esse avanço propiciou benefícios (ou não) à humanidade (ou a certos grupos da humanidade (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 36).

Os autores tecem uma crítica ao processo de transposição didática, ou melhor, de uma leitura desse processo, que deixa de lado a construção histórica dos saberes, reafirmando assim as perspectivas “insuspeitadas de desenvolvimento científico” (MOREIRA &

CANDAU, 2008, p.37), defendendo no mesmo movimento a necessidade de alargar, no currículo, o sentido de “conteúdos curriculares às experiências culturais dos(as) estudantes e ao mundo concreto, o que permite analisar quem ganha e quem perde com as formas de emprego desses conhecimentos” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.37).

Sobre a cadeia de equivalência do conhecimento escolar parece-me que os autores estão sugerindo que sejam contemplados também os conhecimentos dependentes do contexto, como abordado por Young (2009). Esses, como trabalhados no segundo capítulo desta pesquisa, tendem a ser considerados, nas propostas curriculares como as habilidades dos alunos.

Reafirmando uma cadeia de equivalência na qual conhecimento e cultura tendem a se fundir, os autores chamam atenção para “raízes históricas e culturais”, no que concerne ao processo de (re)construção do conhecimento, por estas assumirem a tendência de “ser usualmente esquecidas” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.36). Uma linha de pensamento que conduz a ideia de analisar os conhecimentos a partir de um núcleo rígido, um tronco, numa perspectiva essencialista, mais particularmente de um essencialismo histórico.

Interessante observar que se em passagens como as apontadas acima os autores trabalham com um sentido essencializado de conhecimento/cultura, em outros momentos buscam um afastamento teórico, para reforçar a opção por uma perspectiva não essencialista. Esse movimento pendular está presente nessa seção quando Moreira e Candau (2008) fazem referência a Willinski (2002), com o objetivo de refletir sobre a dinâmica histórica das categorias “culturas, raças, histórias, tradições e sociedades” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.37) para que seja questionado o caráter aparentemente natural e científico dessas divisões, sugerindo rejeitar com este autor “uma verdade, uma essência, ou um núcleo em qualquer categoria”.

Para Moreira e Candau (2008) pensar o conhecimento na sua não essencialidade consiste numa estratégia que pode desestabilizar, no currículo, o modo pelo qual os conhecimentos escolares marcam as divisões em nossa sociedade. Uma possibilidade que anuncia o diálogo com os estudos pós-estruturalistas, mas que não radicaliza esta opção teórica. Assim, observa-se que em um mesmo texto que pretende trazer à tona a demanda de diferença para o currículo, estão lado a lado uma concepção de conhecimento essencializado e uma proposta de pensar os sentidos e significações desse mesmo conhecimento numa

perspectiva anti-essencialista. A primeira perspectiva, a meu ver está ligada ao modo como os autores operam com a problemática do conhecimento quando se voltam para o contexto da prática, e a segunda, como já dito anteriormente, emerge com mais força quando o debate permanece no plano teórico.

O quarto subitem, *O currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais*, inicia com a denúncia do não reconhecimento da identidade cultural pela instituição escolar preocupada com a promoção de uma visão “homogeneizadora e esteriotipada de nós mesmos e dos alunos”. Nesta seção, assim como nas demais, Moreira e Candau (2008) promovem questionamentos e atividades que favoreçam a “tomada de consciência dos nossos enraizamentos culturais, dos processos em que se misturam ou se silenciam determinados pertencimentos culturais”, com o objetivo de serem reconhecidos, nomeados e trabalhados.

Moreira e Candau (2008) não se detêm muito nesta etapa do texto, pois muito já foi abordado sobre a temática nas seções anteriores, quando os autores articulam a demanda de diferença ao currículo. Considero que o desenvolvimento desta seção atua como uma síntese do posicionamento teórico-político dos autores, que permite evidenciar o predomínio da perspectiva essencialista que está na base da articulação discursiva entre currículo, conhecimento, cultura e identidade no contexto escolar.

Em seguida, no quinto subitem, *O currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os “outros”*, são trabalhadas pelos autores as representações que são conferidas às categorias “nós” e “outros” no currículo. Para tal, Moreira e Candau (2008) recorrem a Skilar e Duschatzky (2001). Esses autores sustentam três formas distintas de olhar o outro, são elas: “*o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar*” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.40, grifos dos autores).

A primeira perspectiva marca, segundo Moreira e Candau (2008), as relações sociais no século XX, e na escola mostra-se quando

(a) atribuímos o fracasso escolar dos(as) alunos(as) às suas características sociais ou étnicas; (b) diferenciamos os tipos de escolas segundo a origem social dos(as) estudantes, considerando que alguns têm maior potencial que outros e, para desenvolvermos uma educação de qualidade, não podemos misturar estudantes de diferentes potenciais; (c) nos situamos, como professores(as), diante dos(as)

alunos(as), com base em estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais do grupo de referência; (d)valorizamos exclusivamente o racional e desvalorizamos os aspectos afetivos presentes nos processos educacionais; (e) privilegiamos somente a educação verbal desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a artística etc. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.40).

A segunda perspectiva torna homogêneas as crenças e estilos de vida de uma determinada cultura. O outro é visto como diferente, com uma essência claramente definida, sendo elencado na escola a partir das datas comemorativas. De acordo com o texto

o outro, ainda que não seja a fonte de todo mal, é diferente de nós, tem uma essência claramente definida, distinta da que nos caracteriza. Na área da educação, essa visão se expressa, por exemplo, quando nos limitamos a abordar o outro de forma genérica e “folclórica”, apenas em dias especiais, usualmente incluídos na lista dos festejos escolares, tais como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.40).

A terceira perspectiva, segundo Moreira e Candau (2008), recai sobre um paradoxo: por um lado está o reconhecimento das diferenças e por outro a aceitação destas, de um modo que a “simples tolerância pode nos situar em uma posição débil, evitando que tomemos posições em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.40), impossibilitando o questionamento da “ordem”. Com relação à educação, no sentido de pensá-la a partir da escola, os autores tecem reflexões sobre a referida assunção:

Se aceitamos, por princípio, todo e qualquer diferente, deveríamos aceitar os grupos cujas marcas são comportamentos anti-sociais ou opressivos, como os racistas. Que conseqüências a adoção dessa perspectiva pode ter para a prática pedagógica? [...] Pode impedir que polemizemos, levando-nos a assumir a conciliação como valor último. Pode incentivar-nos a não questionar a “ordem”, vendo-a como comportamentos a serem inevitavelmente cultivados (MOREIRA & CANDAU, 2008, pp.40-41).

Deste texto, os autores pretendem destacar que o “modo que concebemos a condição humana pode bloquear nossa compreensão dos *outros*”, por isso consideram importante que a escola promova processos pedagógicos que permitam uma “aproximação aberta e empática à realidade dos *outros*” (TAYLOR, s/d *apud* MOREIRA & CANDAU, 2008, p.41, grifos do autor).

É possível aferir que a proposta de **incluir** no currículo uma perspectiva multicultural pretende dar voz aos grupos silenciados, atribuindo legitimidade aos

conhecimentos que identificam estes mesmos grupos. No entanto, esta tendência tende a esvaziar a discussão do conhecimento escolar como problemática central no currículo, pois permite o deslocamento para os sentidos de conteúdos que se ligam àqueles de caráter atitudinais e/ou procedimentais, deixando à margem a discussão sobre conhecimento poderoso discutido anteriormente.

Na penúltima seção do caderno: *O currículo como um espaço de crítica cultural*, os autores explicitam que pretendem que se “expandam os conteúdos curriculares usuais de modo a incluir neles alguns dos artefatos culturais que circundam o (a) aluno(a)”. Apontam que a escola pode abrir portas para as manifestações da cultura popular e erudita num movimento de complexa interpenetração, se se acreditar na inexistência de qualquer pureza cultural, pois se o currículo pretende configurar um espaço de crítica cultural as “manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo e ser objeto de apreciação e crítica” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.41).

Retomam, então, a necessidade de questionamento da natureza das coisas que parecem por vezes imutáveis, mas que mostram que “as coisas não são inevitáveis” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.42) e que o poder não é absoluto, pois é resultante de ações sociais. Defendem que é necessário que o aluno compreenda como opera o mundo para que nele possa operar. Para finalizar, reforçam seus pontos de vista com alguns exemplos que caracteriza a não ingenuidade ou pureza dos “produtos culturais à nossa volta”. Segundo Moreira e Candau (2008), aqueles apoiam determinadas visões de mundo e desempenham importante papel na formação da identidade dos alunos.

Nesta etapa do texto, torna-se clara a postura dos autores no que concerne à expansão da cadeia de equivalência que configura o conhecimento escolar. Seu limite está sendo pressionado, para que conteúdos ainda não contemplados no currículo, mas mobilizados pela demanda de diferença, integrem a cadeia do que é válido ser ensinado como tal. Sobre a concepção de cultura difundida ao longo dessa seção ressalto que os autores tendem a não abandonar a perspectiva essencialista. Como já apontado em outros trechos eles operam nessa perspectiva, reafirmando, por exemplo, a diferenciação entre “cultura erudita” e “cultura popular”, chamando atenção para cultura como um produto, atribuindo formas de manifestações, concebendo-a como artefato, entre outros. Um cabedal de significações que

associam o sentido de cultura a uma essência, a um núcleo rígido que dá origem às manifestações e práticas de um determinado grupo social.

Para finalizar, no último subitem que tem como título *O currículo como um espaço de desenvolvimento das pesquisas*, os autores apontam para a necessidade do estudo e da pesquisa e de posicionamento político por parte dos profissionais da educação. Sugerem que as discussões girem em torno da

[...] prática pedagógica ou administrativa, sobre a disciplina que ensina, sobre os saberes docentes, sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre a educação em geral, sobre a sociedade em que vivemos ou sobre temas diversificados (não incluídos no currículo) (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.43).

Moreira e Candau (2008) defendem “que se torne o currículo em cada escola, um espaço de pesquisa” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p.43). Os autores, então finalizam seu texto convidando os professores a enfrentarem as discussões propostas.

A análise do caderno *Currículo, conhecimento e cultura* permitiu perceber como os sentidos das demandas e as formas como elas se articulam contribuem para a definição do conhecimento escolar, que por sua vez assume vários significados ao longo do texto desenvolvido por Moreira e Candau (2008). Os sentidos fixados contingencialmente são relacionais, permitindo articulações diversas em meio ao jogo da linguagem. Neste jogo da “cama de gato” os sentidos das demandas são equacionados por meio da atribuição dos sentidos que se configuram nas figuras de linguagem. Deste modo, as demandas se fundem e se dispersam numa “brincadeira” que pretende fixar, tornar hegemônico, diversos sentidos de conhecimento escolar e conhecimento não-escolar na cadeia de equivalência que emerge neste contexto específico de produção dos textos.

IV. Considerações finais

Procuro conduzir o desfecho de meu trabalho retomando as questões que impulsionaram o presente estudo, são elas: 1º) Que sentidos de conhecimento escolar o texto *Currículo, conhecimento e cultura* procura fixar como hegemônicos? 2º) Como operam as lógicas de equivalência e diferença neste contexto discursivo específico, no fechamento provisório que se pretende hegemônico?

Na tentativa de responder a tais questionamentos, utilizei a teoria discursiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), considerando essa abordagem como orientadora de minha pesquisa. Tendo essa perspectiva como tela de fundo, optei por estreitar o diálogo com e no campo do currículo para dar conta das questões propostas. Um primeiro diálogo se estabeleceu a partir da análise do ciclo de políticas de Ball, com o objetivo de compreender a complexa relação dos processos de produção e implementação de uma determinada política curricular. O segundo diálogo se ancorou nos processos de produção e fixação do conhecimento escolar.

Considero que o estudo das políticas curriculares na perspectiva de Ball, associado às contribuições pós-estruturalistas permitiu tornar mais consistente a análise do político e da política curricular em torno da fixação dos sentidos de conhecimento escolar, objeto deste estudo.

A ampliação do conceito de discurso como uma prática constituinte do social imbricada às relações de poder me permitiu olhar para o texto político *Currículo, conhecimento e cultura*, para além das análises que utilizam a linguagem ora como espelho que reflete o mundo e ora como constituidora desse mesmo mundo. Assim, com a articulação desses aportes teóricos analisei o texto curricular como produções discursivas, resultantes de práticas articulatórias responsáveis pela tessitura do real, sem cair nas análises, bipartidas e polarizadas da utilização da linguagem.

A centralidade da categoria poder, aliada à prática discursiva, me possibilitou analisar, a partir de outros desdobramentos também centrais na teoria discursiva (e nesta pesquisa), tal como a categoria hegemonia, como se dá o processo de luta e legitimação pela fixação contingente de uma determinada política curricular. Para Laclau (s/d *apud* MENDONÇA, 2010, p.482), “em termos de estratégia política não existe, portanto, a real possibilidade de se

chegar ao ‘fim da história’, ou seja, à vitória de um projeto político definitivo, típico sonho escatológico marxista”. E nesse viés, as contribuições de Ball (1992 *apud* MAINARDES 2006; 1992 *apud* LIMA 2008; 1994 *apud* LOPES & MACEDO, 2011) possibilitaram refinar a análise das complexas disputas entre diferentes fluxos de sentidos presentes nos macro e microcontextos. Trata-se de operar na relação que se trava entre as macros e micro-políticas, como práticas articulatórias que hegemonizam sentidos contingentes de conhecimento escolar, a partir de demandas que se articulam em nosso presente.

Como segunda opção de diálogo, a problemática do conhecimento escolar foi trabalhada a partir do quadro de análise antiessencialista, pós-fundacionista. Isso significa compreender que o processo de objetivação do conhecimento escolar se dá em meio às lutas de significação que disputam sentidos num contexto específico por uma a fixação provisória e precária de conhecimento legitimado. Com essa ferramenta de análise, foi possível participar do debate no campo do currículo que mobiliza a tensão essencialismo/construcionismo para compreender que a articulação da cadeia de equivalência fixadora do conhecimento escolar como tal é uma resultante de práticas sociais, impossíveis de serem pensadas para além de suas injunções contextuais. O discurso, que atribui identidade aos objetos dos quais se fala, não é “uma simples soma de palavras, mas uma consequência das ações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social” (MENDONÇA, 2010, p.482). Sentidos esses que objetivam os objetos.

A potencialidade da dimensão discursiva opera no sentido de trazer outras possibilidades de leitura das aporias do campo do currículo. O sentido mesmo de aporia pode ser ressignificado se pensado a partir do modelo agonístico de democracia proposto por Mouffe (1993). Aporia, nessa perspectiva, pode ser compreendida como constituinte do social. Uma relação pautada no propósito de construir mecanismos discursivos que hegemonizem um sentido particular em uma cadeia discursiva. Segundo Gabriel (2010, p.16) “essa ressignificação nos oferece, do ponto de vista teórico-metodológico, a possibilidade de operarmos na tensão, não mais por escolha, mas como a própria condição do pensamento”.

Outra potencialidade da contribuição da teoria laclauiana consiste em reposicionar a discussão de um projeto de emancipação social. Um conceito que se tornou recorrente e talvez evasivo, no âmbito das teorizações críticas de currículo, mas que ainda mobiliza sentidos de ser e estar na escola, sendo justificados, neste estudo, a partir da centralidade da categoria

conhecimento escolar em apostas caras para serem abandonadas, segundo alguns estudiosos do campo do currículo. Sustento que o quadro teórico de significação supracitado me oferece subsídios para retomar também a discussão conhecimento universal/particular e tentar avançar nesta discussão, assumindo que no horizonte do universal há inúmeros particulares que se pretendem hegemônicos. O que está em jogo na luta política, consiste no sentido de conhecimento que vale fixar na pauta dessa universalidade para ser adjetivado como escolar.

Retomando as questões enunciadas, pude perceber, no que se refere à primeira questão formulada, que os autores do texto curricular analisado preocupam-se em fixar no currículo tanto o conhecimento teórico com referência nos saberes disciplinares, bem como aqueles conhecimentos que articulam a demanda de diferença que Moreira e Candau, (2008) nomeiam como “currículo multiculturalmente orientado”. A análise demonstrou que uma das apostas políticas dos autores consiste em alargar a cadeia de equivalência definidora de conhecimento escolar incorporando no currículo escolar os saberes dos grupos desfavorecidos que tiveram suas vozes silenciadas.

Sobre a fixação do conhecimento teórico foi possível perceber que sua identificação assume um movimento ondulatório para se articular às diferentes demandas endereçadas à escola. No que se refere à articulação de sentidos com as demandas de igualdade, qualidade e relevância, o selo de garantia é atribuído quando este, o conhecimento poderoso, torna-se parte da cadeia de equivalência que possibilita reatualizar sentidos do escolar, abrindo um caminho para a reinvenção, e justificativa do papel da escola em nossa contemporaneidade. No entanto, ao articular nessa cadeia de equivalência, que procura configurar os sentidos de conhecimento escolar assumindo como momento o conhecimento teórico associando-o à demanda de diferença, uma tensão entre ciência e cultura se alastra pelo texto.

Defendo, ainda, que este movimento oscilatório que caracteriza o “jogo de linguagem”, aqui escolhido para compreender o conhecimento escolar, permite ressignificar a ideia de objetividade em outro plano conceitual. O processo que pretende trabalhar o movimento de diálogo entre a ciência de referência e a escola evidencia, de modo incontornável, as disputas por significações, nos fluxos de sentidos que configuram o conhecimento escolar, no que tange a assunção deste novo paradigma de leitura do mesmo.

Sobre a segunda questão proposta, que consiste em perceber como operam as lógicas de equivalência e diferença neste contexto discursivo específico, no fechamento provisório

que se pretende hegemônico, percebi que os autores articulam diversos sentidos à demanda de diferença para fazer valer nesta o sentido do conhecimento escolar. O movimento de Moreira e Candau (2008) opera no propósito de tencionar a fronteira do conhecimento escolar para que esses conhecimentos sejam incorporados ao interior constitutivo da cadeia de equivalência do que é considerado como conhecimento escolar, ampliando a significação deste conhecimento. Neste movimento, há que se perceber que os autores entram na disputa do preenchimento do significante, conhecimento escolar, via conhecimento “multicultural” na tentativa de tornar hegemônicas, universais, as demandas de diferença que podem ser articuladas a esse conhecimento.

Entendo que uma possível resposta para a pergunta de Gabriel (2011b, pp.16-17) sobre “O que queremos adjetivar como escolar?” quando analisado o texto *Currículo, cultura e conhecimento*, se insere na perspectiva de inclusão da demanda de diferença no conhecimento escolar. Considero ser esta a aposta contingente dos autores no que concerne fixar um conteúdo para o escolar, pois se dedicam maior tempo investindo nessa possibilidade.

No entanto, investir nessa ampliação da cadeia de equivalência do conhecimento escolar pressupõe considerar também os “ganhos e as perdas”, enunciados nesta pesquisa a partir de um fragmento de Laclau (2003), quando se pretende atribuir centralidade a uma categoria de análise. Os ganhos, que o autor considera como enriquecedores, consistem na possibilidade de um significante anexar diversos significados ao seu referente, e, as perdas, percebidas pelo autor como empobrecedoras, por essa referência universal perder a sua relação com os conteúdos particulares anexados a partir das demandas.

Creio que esta questão merece um olhar cuidadoso, pois na medida em que outros sentidos do escolar disputam elos de significação nessa cadeia, sua extensão permite que sejam esvaziadas, ou desarticuladas, as potencialidades do conhecimento poderoso (YOUNG, 2009), disciplinar (GABRIEL, 2010) no sucesso de um projeto democrático que diminua o fosso entre aqueles que têm conhecimento e aqueles que não desfrutam dessa mesma condição (VEIGA-NETO, 2002). Aposto, portanto, que o enfraquecimento dessa cadeia de equivalência do conhecimento escolar também enfraquece a possibilidade da escola em investir em um de seus principais papéis: o de lócus de produção, estruturação e sistematização dos conhecimentos considerados legítimos a serem ensinados.

Assim, assino um possível desfecho para esse texto, pois entendo que há um lugar para se chegar e não o lugar. E, se há um lugar, considero que nele aportei, mesmo que temporariamente, na contingência histórica do tempo. Desejo, então, que este lugar possa ser de qualquer tamanho, mas do tamanho suficiente, para que nele perpassem outros caminhos, outras possibilidades de leitura do mesmo objeto que me propus a analisar. Portanto espero, mas procuro... Procuro configurar sentidos outros, não atribuídos por mim, mas que sejam possíveis de compartilhar.

Referências bibliográficas

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. Educação e. Sociedade, Campinas, v. 23, n.80, setembro, 2002.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. 6ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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: mar., 2011.

BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: circulação em múltiplos contextos. Ciência & Educação, n.1, v.16, pp. 87-102.

CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DESCARTES, René. Discurso do método. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução à uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

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

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michael. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GABRIEL, Carmen Teresa. O processo de produção dos saberes escolares no âmbito da disciplina de história: tensões e perspectivas. XIII Reunião do ENDIPE. Rio de Janeiro: 2006.

GABRIEL, Carmen Teresa. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAU, Vera Maria. Reinventar a escola. 6ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

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, 2008b.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, universalismos e particularismos: sobre fixações de fronteiras no campo do currículo. In: GABRIEL, Carmen Teresa, LEITE, Miriam Soares; ARAUJO, Flávia M. Barros de. Discurso e Currículo: teorizações e possibilidades de pesquisa. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: 2010.

GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Márcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos *sob rasura* no debate curricular contemporâneo. (texto no prelo), 2011.

GABRIEL Carmen Teresa. Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: LEITE, Carlinda et ali(orgs). Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo. Porto Editora, Portugal, 2011a.

GABRIEL, Carmen Teresa. 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 UFRJ. Rio de Janeiro: 2011b.

GIDDENS, Anthony. Dualidade e Estrutura, Agência e Estrutura. Oeiras: Celta, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v22, n2, pp.15-46, jul./dez, 1997.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. 3º ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009.

LACLAU, Ernesto. Populismo – o que existe num substantivo? Margens Revista de Cultura, n3, Belo Horizonte, 2003.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Democratização da escola pública: pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola 1985.

LIMA, Letícia Terreri Serra. Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas. Investigando sentidos de prática. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de educação, v.11, n.32, pp.285-296, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos curriculares na disciplina escolar Química. Ciênc. educ. (Bauru), 2005, vol.11, n.2, ISSN 1516-73132.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elisabeth (orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. (capítulo de livro, no prelo), 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elisabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. Educação em Foco, Juiz de Fora: UFJF, v. 8, n. 1- 2, p. 13-30, 2003.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, n.26, pp.109-118, 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política cultura e poder. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, 2006b.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. Educação e Sociedade: Campinas, vol.30, n.106, pp.87-109, jan./abr, 2009a.

MACEDO, Elizabeth; PERERA, Maria Zuleide C. Currículo e diferença no contexto global. In: PEREIRA, Maria Zuleida da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (orgs). Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar. São Paulo: Alínea, 2009b.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade: Campinas, vol.27, n.94, pp.47-69, jan./abr, 2006.

MENDONÇA, Daniel. Teorizando o agonismo: crítica a um modelo incompleto. Revista Sociedade e Estado, vol.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. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. Educação em Revista, v.45, pp.265-290, jun/2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Conhecimento escolar. Questões de seleção, de relações e de fronteiras – debatendo com Michael Young. In: PEREIRA, Maria Zuleida da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (orgs.). Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar. São Paulo: Alínea, 2009.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista Sociologia Política*, v.25, pp 11-23, nov./2005.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. O contexto da prática nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Políticas de currículo no Brasil e em Portugal. Porto: PROFEDIÇÕES, 2008.

PUGAS, Márcia; CRAVEIRO, Clarissa. O jogo político nas políticas curriculares: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.(texto no prelo), 2010.

RAMOS, Ana Paula Batalha. Projeto Político Pedagógico como espaço de disputa e negociação de sentidos de saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MENDONÇA (et al.) (orgs.). Escola, Culturas e Saberes. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, 2002, vol.23, n.79, ISSN 0101-73302.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: alguns apontamentos (texto no prelo), 2009.

YOUNG, Michael; MULLER, Joahan. Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional. Educação em Revista. Belo Horizonte: vol.45, jun, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: PEREIRA, Maria Zuleida da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (orgs). Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar. São Paulo: Alínea, 2009.

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, vol. 16, n.48, pp.609-623, dez/2011.