
CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CURRÍCULO: Anotações sobre uma articulação impossível e necessária

Carmen Teresa Gabriel

INTERROGAÇÕES

As perguntas de que me ocupo, aqui, são aquelas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo campo dos saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa. Tais perguntas emergem de uma certa insatisfação, de uma certa instabilidade, de uma certa dúvida, de uma certa desconfiança, de uma certa insegurança aventurosa que fazem do perguntar, como diz Hans-Georg Gadamer (1999), "mais um padecer do que um fazer" (p.540) (COSTA, 2005, p.200).

A produção deste texto se insere nesse movimento de que nos fala Costa na epígrafe escolhida. Ele interroga mais do que responde. Ele fala de incertezas e de apostas; de perplexidade e de insatisfação; de desconfianças e de insistências. São interrogações das quais me ocupo faz já algum tempo, mas que continuam, no meu entender, abertas, remexendo de forma recorrente o campo do currículo. São questões que insistem em falar sobre conhecimento, ciência e escola como questões políticas-epistemológicas de nosso presente. Questões que buscam definir, articular, problematizar, compreender esses termos apostando nas suas potencialidades analíticas para continuar pensando politicamente o campo. Questões que recolocam na roda de debates as articulações entre conhecimento científico, currículo e escola.

Haveria algo de novo sob o sol para justificar o retorno dessa discussão na cena/arena de debates entre os pesquisadores desse campo no início da segunda década do século XXI? Afinal esse enfoque já não teria dito seu momento de glória na época áurea das teorizações curriculares críticas? O que teríamos a dizer além das críticas formuladas contra as leituras do social pautadas nas verdades científicas pretensamente universais e legitimadas de forma incontestada nos currículos escolares?

Como poderíamos ainda contribuir para a formulação de uma linguagem de denúncia de um cientificismo acusado de excludente e opressor, que fosse distinto: (i) da problematização da naturalização do conhecimento escolar? (ii) da afirmação da potencialidade heurística da interface conhecimento, cultura e poder; (iii) da valorização do cotidiano nos processos de subjetivação e objetivação que ocorrem em contextos formais de ensino-aprendizagem? (iv) da defesa de especificidade epistemológica, política e estética do conhecimento curricularizado, disciplinarizado,

mediado, transposto, recontextualizado, reconfigurado como objetos de ensino/aprendizagem? (v) da problematização e desconstrução de diferentes “modelos” de organização curricular? (vi) do reconhecimento de formas, menos hierárquicas, de conceber as relações entre conhecimentos de natureza diferentes? da análise crítica das estratégias discursivas mobilizadas em meio aos diferentes contextos de produção de políticas curriculares?

Seria esse “tal” conhecimento científico tão potente e onipresente que embora todas as críticas e denúncia que lhe foram endereçadas resistem e insistem em permanecer como uma presença incomoda, perigosa, nas escolas, dificultando, impedindo o processo de democratização dessas instituições?

Seria a potência da ciência resultante de um investimento estratégico de interesses de grupos sociais em meio às lutas hegemônicas para manter-se no poder? Investimento esse que faz com que a ciência moderna iluminista assuma diferentes faces e formas se travestindo em conteúdos disciplinares? em expectativas de aprendizagens mensuradas por meio de avaliações quantitativas em versão neo tecnicistas?

Ou essa potência seria subversão? Presença impertinente que incomoda ao se tornar incontornável quando o assunto é escola? “Conhecimento poderoso” (YOUNG, 2011) apropriado intencionalmente pelos poderosos? Uma outra leitura de mundo que se diferencia de tantas outras pelo seu compromisso com o valor de verdade? Compromisso esse cada mais difícil a ser honrado em tempos de incertezas e paradoxalmente tão valorizado nos processos de ensino-aprendizagem.

O que explica a insistência desse recorte? A retomada de um antigo debate impulsionado e revestido em nossa contemporaneidade pela pressão das demandas de qualidade, de igualdade e de diferença que interpelam as instituições escolares? Como significar essa insistência ou retorno? Velhos temas, novos problemas? A quem interessa qual leitura?

Continuar debatendo, batendo na mesma tecla? ou procurar “armar outras perspectivas para ver” (SARLO, 1997), que possam nos ajudar a sair de certos impasses ou fazer trabalhar certas aporias? Em minha trajetória de pesquisadora tenho optado pelo segundo caminho. Com qual caixa de ferramentas? Para sustentar que apostas políticas?

ARMANDO UMA PERSPECTIVA PARA VER

[...] 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).

Qualquer tentativa de responder a essas ou outras questões, já diz de uma perspectiva armada para ver, de uma postura epistêmica que orienta nossas interpretações/invenções, permitindo equacionar provisória e precariamente um “misto de incertezas e promessas” (COSTA, 2005). Trata-se de preparar o terreno teórico, isto é o quadro de significações onde se movimentam os sentidos atribuídos aos fenômenos sociais que queremos compreender, interpretar, analisar. Preparação essa que visa contribuir mais para abertura de outras “portas de entrada” possíveis, nos debates, do que sintetizar ou sistematizar as já existentes.

Trago para esse texto alguns traços dos caminhos investigativos que venho adotando com meus orientandos de mestrado e doutorado cujo foco de análise consiste na compreensão dos processos de produção e distribuição do conhecimento validado e legitimado em diferentes contextos de formação. Nessa trajetória fomos mudando de lentes, mas não de foco, entendendo que a luta em torno da definição do “conhecimento a ser ensinado/aprendido” mobilizado nos fazeres curriculares é uma questão política incontornável face às demandas de direito¹ que interpelam as escolas e as universidades públicas em nosso presente.

Entre esses traços destaco o exercício intelectual que consiste em explorar o desafio permanente da definição. Esse desafio nos situa frente à complexa relação entre pensamento e realidade que precede e orienta as escolhas em termos de filiações disciplinares ou de interlocuções teóricas nos diferentes campos de conhecimento com os quais dialogamos. Refiro-me às leituras de mundo que dizem respeito à nossa interpretação da “realidade social”, campo empírico da educação e das ciências sociais onde nos situamos como pesquisadores do currículo. Afinal, ao explicarmos as diferentes práticas sociais que elegemos como questões de pesquisa mobilizamos noções de “real”, “social”, “sujeito” que embora, muitas vezes, não explicitadas, estão ali silenciosas, mas potentes, participando e interferindo no rigor que se exige de todo trabalho de pesquisa.

Esse exercício tem nos ajudado a desafiar respostas já ensaiadas e olhar para a relação entre pensamento e realidade de um lugar epistêmico que questiona o estatuto ontológico do fundamento (MARCHART, 2009) e desse modo, oferece ferramentas para radicalizar as críticas antiessencialistas na leitura do social formuladas em outros quadros teóricos. Essa postura tem nos obrigado a abrir mão de certezas e verdades apoiadas em fundamentos metafísicos que se situam

¹Temos utilizado a expressão “demandas de direito” para nomear o conjunto de reivindicações formuladas no seio de movimentos sociais. Às demandas históricas de igualdade, vieram se somar as “demandas de diferença” relacionadas à questão de pertencimentos identitários que emergiram no debate político mais recentemente.

fora do jogo da linguagem sem que isso implique, necessariamente, assunção de uma posição anti-fundacionista. Afinal, como nos alerta Marchart:

O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz à suposição da ausência total de todos os fundamentos, mas sim supõe a impossibilidade de um fundamento último, o que é algo inteiramente diferente, porque implica na crescente consciência, por um lado, da contingência e, por outro, do político como momento de uma fundação parcial e, definitivamente, sempre incompleta (MARCHART, 2009, p.15, tradução livre).

Dizer algo sobre “o campo do currículo nas relações com o conhecimento científico” implica operar com definições de “currículo”, de “conhecimento científico” produzidas em um contexto discursivo específico – o campo do currículo – sabendo que ao fazê-lo já estamos nos posicionando a favor/contra de algum/uns dos múltiplos sentidos possíveis atribuídos a cada um desses termos. Na perspectiva pós-fundacional, nomear, definir não pressupõe mobilizar um sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas “positividades plenas”, mas suturar, fechar discursivamente sentidos, ainda que provisórios, por meio de mecanismos retóricos. Assumimos, portanto, como pressuposto teórico de nossos estudos curriculares, a seguinte afirmação de Ernest Laclau: “toda configuração social é uma configuração significativa” (LACLAU, 2005, p.114).

A interlocução com esse tipo de abordagem traz com força em nossas análises e estudos curriculares categoria a opção pela “discurso”, que passa a integrar o mapa conceitual não apenas como mais uma ferramenta analítica entre outras, mas como uma “meada a ser puxada” (BARRET, 1994).

Pouco a pouco foi ficando claro para o nosso grupo que o desafio consistia justamente em ficarmos no nível das palavras, reconhecendo, ao mesmo tempo, como nos aponta Burity (2010), que ao fazê-lo não se está só com as palavras. A potência analítica do termo discurso está justamente no fato de ele propor uma forma de enfrentamento das complexas relações entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material. Nessas abordagens, nas quais nos inspiramos, o discurso não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é relacional e da ordem do material. Uma categoria que une palavras e ações, não sendo, pois,

[...] 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 preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele.

Assim, “relação” e “objetividade” são sinônimas. (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 86, tradução nossa).

Afirmar, pois, que o “ser” das coisas deste mundo é relacional, pressupõe reconhecer que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. A palavra “sistema”, no entanto, não se esgota apenas na ideia de relação, mas mobiliza, necessariamente, a ideia fronteira de limite, pois implica igualmente um fechamento, nos remetendo diretamente à questão da fixação de fronteiras entre as estruturas significativas. Na perspectiva da Teoria do Discurso, a objetivação do social, consiste em um sistema cujo funcionamento se baseia em duas lógicas distintas, mas interdependentes: a lógica da equivalência e a lógica da diferença. São essas lógicas que garantem a produção e fixação provisória dos diferentes sentidos em disputa nos sistemas discursivos.

Nessa perspectiva, a fixação do sentido de “currículo”, “conhecimento científico”, por exemplo, mobilizaria essas duas lógicas de forma simultânea, sendo uma, condição de possibilidade da outra. Como afirma Laclau, toda identidade é sistêmica e ambivalente, constitutivamente dividida entre essas duas lógicas. Assim, para que a identidade de “conhecimento científico” seja fixada é preciso estabelecer, por meio da lógica da diferença, um limite autêntico que estabeleça a fronteira entre aquilo que “é” e aquilo que “não é” identificado como tal. O jogo entre essas duas lógicas se faz assim por meio de práticas articulatórias constantes e provisórias e em função dos interesses em disputa em um contexto específico.

O sistema social pode ser, então, entendido como um sistema relacional, diferencial, com múltiplas possibilidades de fechamentos contingentes. Assim, paradoxalmente, a necessidade de fechamento precário é igualmente assumida, nesse quadro teórico, como uma operação discursiva incontornável. Afinal, ao explicitar o que seria um limite para o processo de significação, Laclau (1996) argumenta que:

de tal modo nos encontramos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema significativo, seus limites, é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade, um bloqueio na expansão contínua do processo de significação. (LACLAU, 1996, p. 71, tradução nossa).

Na medida em que “a totalidade é a condição de significação” (LACLAU, 2005, p. 94) e não pode se justificar por nenhuma essência, isto é, por qualquer fundamento “fora” do jogo da linguagem, o conceito de “articulação” assume um papel central na construção do argumento nesse quadro teórico. Dito de outra maneira, uma vez que as identidades ontológicas dos seres não se esgotam em um significante portador de um sentido unívoco, de uma positividade, uma vez que reconhecemos que as identidades são “falhas”, incompletas, o processo de significação é justamente

resultante de práticas articulatórias entre as unidades diferenciais disponíveis e mobilizadas em diferentes campos discursivos

Nesse movimento de significação/definição, articular significa simultaneamente criar equivalências entre as diferenças por meio de operações metonímicas e produzir uma ruptura, um corte radical, antagônico, que impede o fluxo contínuo e infinito de equivalências entre sentidos, possibilitando a fixação hegemônica de um sentido resultante por sua vez, de uma operação metafórica. Hegemonizar significa assim, uma operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma, isto é pressupõe investir no preenchimento do sentido de “universal” que, por sua vez, surge, como já mencionado, de representação impossível. É nesse momento que o papel da lógica da diferença intervém ou opera como lógica do limite isto é como força antagônica, de forma a permitir, igualmente, que sejam jogados para fora de uma “cadeia equivalencial” outros sentidos que passam a configurar-se como seu “exterior constitutivo”, cuja função discursiva consiste em materializar a aporia que se caracteriza pela necessidade e impossibilidade de suturas indispensáveis aos processos de significação.

Esse entendimento de social/discurso põe em evidência o papel desempenhado pela noção de “prática articulatória”, muito além da ideia de mediação entre identidades positivas e plenamente constituídas. Do mesmo modo, pressupõe igualmente o questionamento do binarismo dicotômico que tende a confundir diferença com negação e oposição. “Neste quadro teórico, negação - que possibilita afirmar a diferença em um sistema discursivo – não significa inversão radical, mas deslocamento (LACLAU, 1996, p. 60).

Nomear, fechar, suturar, universalizar, homogeneizar, hegemonizar podem ser utilizadas como sinônimos nos processos de significação. Essa perspectiva redimensiona a tensão entre universal e particular, atribuindo-lhe uma função central no jogo político. Para Laclau, é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente. Trata-se de pensar estratégias que permitam ampliar a cadeia de equivalência que sustenta essa estrutura significativa e simultaneamente assumir exclusões e antagonismos que igualmente condicionam sua possibilidade de ser identificada como tal. Trabalhar, pois na dinâmica das lógicas da equivalência e da diferença.

Esse posicionamento permite redimensionar a subversão das práticas articulatórias hegemônicas. O que está em jogo não é acabar com os antagonismos, ou eliminar a ideia de universal, que como nos aponta a Teoria do Discurso são indispensáveis nos processos de identificação, mas sim deslocar a fronteira; investir na produção de outros universais, de outros antagonismos, em meio a novas práticas articulatórias diferentes das até hoje hegemônicas.

Como pensar a relação entre currículo e conhecimento científico nessa perspectiva? Qual o lugar ocupado pelo significante “conhecimento científico” nos processos de significação produzidos no campo do currículo?

ANOTAÇÕES

[...] notas de leitura, reflexões fragmentárias em forma de esboços, uma ideia. Visualmente se parece com uma colagem ou, melhor com um desses murais de cortiça nos quais se vai cravando, com percevejos diferentes papezinhos em torno de um assunto. Musicalmente se pareceria a uma série de variações sobre um tema. Mas talvez, simplesmente, minhas notas não sejam nada mais do que anotações preparatórias para o texto sobre uma concepção da transmissão educativa, que eu até agora não fui capaz de escrever (LAROSSA, 2001, p. 281).

Sob o efeito da leitura do trecho acima extraído de um texto de Larossa (2001), atrevo-me a construir um painel de cortiça e cravar alguns percevejos com papezinhos de anotações avulsas na tentativa de esboçar respostas a pergunta acima formulada.

Uma primeira leitura não sistematizada da produção recente deste campo acadêmico a partir da perspectiva pós-fundacional e com foco nas publicações sobre os currículos de uma determinada área disciplinar – os currículos “do ensino de” permite esboçar três anotações, verdadeiros alinhavos a espera de um texto com costuras mais consistentes.

Cada uma das três notas corresponderia a estratégias discursivas mobilizadas de forma recorrente em textos curriculares sobre “ensino de” para significar a interface currículo/conhecimento científico a despeito das matrizes teóricas e/ou escolhas paradigmáticas privilegiadas. Ao operarem com as lógicas de equivalência e da diferença essas estratégias fixam e/ou deslocam fronteiras que suturam a cadeia definidora de “conhecimento científico” e/ou “currículo” em meio a processos de fixação e desfixação de sentidos .

DESFIXAÇÕES SELETIVAS

Uma das estratégias que vem sendo utilizadas em meio às disputas por status, território, e prestígio nas diferentes áreas disciplinares consiste em selecionar alguns termos cujos sentidos hegemonicamente fixados são objetos de questionamentos, desconstrução, desfixação e outros que são mantidos fora desse tipo problematização. Cabe-nos perguntar: por que apenas uns significantes são tratados como elementos/momentos em meio ao jogo da linguagem do campo educacional? Por que interessa continuar naturalizando, essencializando determinados termos, como se eles

estivessem condenados “para todo o sempre” a um sentido unívoco sem possibilidades de inserir-se em outras cadeias discursivas equivalenciais?

Essa postura seria contrária aparentemente tanto às perspectivas essencialistas como à Teoria do Discurso na perspectiva pós-fundacional. No entanto, se não apostamos em gêneros puros, esse tipo de estratégia estaria pautada em uma possibilidade de hibridismos teóricos que permitem desfixações/essencializações seletivas. Não se trataria, pois, de escolhas explícitas, de recortes que justificariam o foco ou ênfase em um ou outro termo, mas de mecanismos que se aproximariam do que têm sido nomeado de “essencialismos estratégicos”. Isso significa que a naturalização de alguns termos é intencional, contingencial, em função dos interesses que estão em jogo. Alguns significantes são mobilizados nas práticas articulatórias sem que as fronteiras que os definem sejam questionadas.

Refiro-me, pois, a uma naturalização em termos do não enfrentamento com a questão da linguagem, não se limitando apenas ao reconhecimento da sua historicidade. Nessa perspectiva não basta afirmar que o conhecimento, por exemplo, é historicamente construído para assumirmos a crítica radical à perspectiva essencialista como proposto no quadro teórico aqui privilegiado. Afinal

[...] o que entender por historicidade quando algumas garantias acerca dos sentidos atribuídos à nossa orientação temporal são gravemente abaladas em nosso presente? Quando uma história tautológica que nos oferecia uma direção pré-determinada do futuro já vem sendo, há muito tempo combatida? Quando uma percepção do passado como “algo que realmente aconteceu vem sendo problematizado? (GABRIEL, 2013).

Um dos significantes que tem sido objeto desse tipo de estratégia, aqui nomeado de “desfixação seletiva” é o termo “conhecimento” com ou sem adjetivos (“escolar”, “científico”, “disciplinar”, “pedagógico”) mobilizado como objeto de ensino-aprendizagem. Embora as teorizações curriculares críticas desnaturalizaram esse termo o qualificando como um construto sócio-histórico, sua identidade ontológica tende a não ser questionada.

Essencializado, engessado, o conhecimento científico vem sendo apropriado de forma dicotômica seja como panaceia para superar os desafios de uma escola de qualidade, seja como “fonte de todos os males” que assolam o processo de democratização das instituições escolares. Nessas leituras o conhecimento científico seja percebido como resultante de pesquisa seja em sua versão escolar – geralmente – nomeado como “conteúdos” assume invariavelmente o lugar da verdade cristalizada inquestionável produzida no mundo ocidental pela razão iluminista. Essa fixação tomada como previamente estabelecida está na base dos processos de significação que

disputam projetos de escola e são apropriadas politicamente por diferentes grupos formuladores de demandas de igualdade e de diferença.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PANACEIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE QUALIDADE

Uma das apropriações possíveis desse essencialismo tende a estar presente nos textos curriculares defensores e propositores de um ensino de qualidade. De uma maneira geral o termo qualidade quando associado a conhecimento científico investe discursivamente nas potencialidades heurísticas da ciência moderna, reatualizando visões eurocêntricas e perspectivas excludentes de leituras de mundo. Nesse mesmo movimento o conhecimento escolar se reduz a ideia de “conteúdos” que por sua vez são valorizados e legitimados como conhecimentos verdadeiros, e portanto dignos de serem avaliados. Nessa perspectiva, a defesa de uma escola de qualidade, quando não se confunde com a matriz conteudista, não se exime em ensinar os conteúdos disciplinares considerados como poderosos dispositivos tanto emancipatórios como reguladores de uma ordem social desigual.

As análises dos processos de produção e distribuição do conhecimento escolar que operam nessa pauta tendem a reatualizar a tese de descompasso fixando em uma escala hierárquica os saberes acadêmicos/científicos e os saberes escolares/conteúdos. Quanto mais os conteúdos escolares se aproximam das ciências de referência mais são conceituados como legítimos e validados como objetos de ensino. Nesse movimento as questões de valores, atitudes e competências ora ocupam um lugar subalterno na cadeia de equivalência definidora de “conhecimento disciplinarizado” (GABRIEL; FERREIRA, 2012), ora são expelidas para fora em posição antagônica, permitindo o fechamento provisório do sentido de “conhecimento escolar de qualidade” por meio da produção de uma cadeia de equivalências entre ciência e conteúdo escolar.

Os efeitos dessa tese do descompasso também podem ser percebidos na definição de currículos acadêmicos. Embora a articulação discursiva entre os termos ciência e academia seja uma articulação hegemônica pouco ameaçada algumas clivagens são produzidas entre as diferentes áreas de conhecimento produzindo sentidos de ciência que se diferenciam entre si pelo prestígio político e estatuto epistemológico que lhes são atribuídos. Os currículos dos cursos de formação de professores, como é o caso dos currículos dos cursos de Pedagogia, são um exemplo desse tipo clivagem interna à cultura universitária. A persistente desqualificação da dimensão pedagógica nesses contextos de formação, percebidos como esvaziados de teorias reduzidos ao lugar da prática definida como seu elemento antagônico, reforça esse tipo de argumento.

Não é por acaso que nas disputas pela formação de professores em nosso presente, essas práticas articulatórias são permanentemente reativadas, justificando a permanência de políticas de formação continuada por exemplo, pautada exclusivamente na atualização dos conteúdos disciplinares, vista como panaceia para todas as mazelas da educação básica. O sentido de docência como um “ofício sem saberes” tende a ser reafirmado, permitindo que a articulação hegemônica que coloca em polos antagônicos ciência e docência seja mantida no jogo político.

Em oposição frontal a essas articulações discursivas, são mobilizadas outras lógicas de equivalência e da diferença para fixar sentidos de escola “democrática”, “plural”, “subversiva”, “contra-hegemônica” mas que têm em comum a assunção de um olhar essencialista para definir “conhecimento científico”.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO COMO “FONTE DE TODOS OS MALES”

As críticas formuladas à ciência ocidental moderna no âmbito das teorizações curriculares tendem a mobilizar práticas articulatórias que colocam como momentos de uma mesma cadeia termos como: “conteudismo”, “elitismo”, “neoconservadorismo”, “cientificismo”, “eurocentrismo”, significados como antagônicos à construção de uma escola democrática, mais justa, menos dogmática. Muitos discursos do campo curricular, a despeito de suas matrizes teóricas ou paradigmáticas (críticas pós-estruturalistas, pós-coloniais, multiculturalistas) que têm como foco a interface currículo-cultura-poder se sustentam por meio desse tipo de articulação. Nessas leituras a cultura mobilizada no plural funciona discursivamente como o exterior constitutivo dessa cadeia. Os argumentos reatualizam e investem na tensão universal e particular que passa a ocupar um lugar de destaque nessas formulações. Nessas articulações a verdade científica emerge poderosa e opressora no domínio do universal, dando as costas às demandas de diferença que interpelam as escolas e universidades, em nosso presente. No polo antagônico, as culturas são posicionadas no domínio do particular, dos excluídos, dos oprimidos, silenciados nos bancos dessas instituições.

As implicações para a reflexão sobre os processos de produção e distribuição do conhecimento escolar são perceptíveis tanto nas propostas de organização curricular que defendem um currículo por competências, como em algumas formulações de currículos multi/interculturais nos quais são valorizados os valores e atitudes em detrimento dos conteúdos fixados como universais e excludentes.

Nessas perspectivas a cadeia ciência-universal-dominante é vista como a fonte de todos os males e como tal deve ser fortemente combatida. Se nas formulações sublinhadas na segunda

anotação, universal era a solução, nesta ele é justamente o problema a ser superado. Os conteúdos disciplinares são demonizados e acusados como o responsável pela permanência de uma escola engessada, arcaica, tradicional, sem interesse, conservadora, daltônica e quantos mais outros adjetivos pejorativos que possam lhe ser atribuídos. Para alguns, ainda valeria à pena continuar apostando nesta instituição, reconhecendo que ela esteja sob suspeita e investindo simultaneamente em sua reinvenção. Para outros, ela já foi condenada e sua função política libertadora desacreditada.

MAIS INTERROGAÇÕES...

Embora reconheça que o gênero discursivo “notas preparatórias” reforce uma leitura quase caricatural, enfraquecendo a complexidade dos argumentos, ele tem o mérito de permitir apresentar as reflexões como sínteses inconclusivas, deixando à mostra não apenas lacunas, mas também muitos fios possíveis a serem puxados.

Interessa-me menos adensar a linguagem da denúncia de uma ou outra dessas formulações do que explorar o potencial heurístico da interlocução estabelecida com as abordagens discursivas na perspectiva pós-fundacional. Afinal, no estado atual dos debates epistemológicos e políticos, as formulações conciliatórias que indicam a necessidade de reconhecer a tensão entre perspectivas universalistas e particularistas ou operar com o hibridismo entre matrizes teóricas em nossas análises parecem dar sinais de esgotamento nas disputas de um projeto de escola democrática.

Para aqueles que continuam apostando nessa luta, o desafio consiste em fazer trabalhar essas aporias por meio de outras leituras e interlocuções teóricas. O diálogo com a Teoria do Discurso aqui ensaiado, se não permite colocar na roda de discussão respostas, abre caminho para outras interrogações.

Se, como nos informa essa abordagem discursiva, os fechamentos dos processos de significação são simultaneamente impossíveis e necessários onde fixar a fronteira do que “é” e “não é” conhecimento científico? Em quais práticas articulatórias definidoras do conhecimento científico investir quando o que está em jogo é a construção de uma escola/universidade democrática?

Essas instituições “sob suspeita”(GABRIEL, 2008, p. 214) mostram-se fissuradas, tornando-se abertas para as demandas de direito que por sua vez contribuem para o deslocamento das fronteiras definidoras de “conhecimento científico” “conhecimento escolar”, “conhecimento acadêmico”. Frente a essa pressão que tensiona suas fronteiras produzindo deslocamentos e antagonismos, as estruturas escolar e universitária investem em novos sentidos, reafirmam posições hegemônicas a fim de preservarem-se por meio da mobilização e reatualização de significados

cristalizados. Do mesmo modo, a objetivação da verdade do conhecimento a ser ensinado passa a ser entendida como um significante em disputa entre fluxos de cientificidade e não cientificidade em um contexto discursivo preciso, isto é, a escola/universidade.

A cadeia equivalencial, quando tem êxito e se torna hegemônica, favorece as sedimentações do poder, o que significa, como sustenta Laclau (1990, apud MARCHART, 2009, p. 185), o esquecimento das brechas da contingência original, e o instituído tende a assumir a forma de uma mera presença objetiva. Porém, se os sedimentos se reativam, há uma “temporalização do espaço” ou uma “extensão do campo do possível” (MARCHART, 2009, p. 185) permitindo um momento de reativação, como um processo de desfixação de sentidos. Pensar as definições de conhecimento científico nessa perspectiva, isto é reativar o momento de sua definição não seria esse um caminho investigativo potente a ser explorado?

A quem interessa reafirmar as fronteiras hegemônicas responsáveis pelos processos de objetivação do conhecimento científico e/ou escolar legitimado e validado nas escolas? A quem interessa deslocar essas fronteiras permitindo surgir outras articulações discursivas, outros antagonismos e hegemonias? Em quais deslocamentos e/ou fixações de fronteira investir em nossas perspectivas de ver e fazer pesquisa no campo curricular? Afinal como afirma Laclau (1990, p.61): “A política é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento do social”.

REFERÊNCIAS

- BARRET, Michele. *Ideologia, Política e hegemonia*: de Gramsci a Laclau e Mouffe. In: ZIZEK, Slavoj. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*. [online]. Rio de Janeiro, n. 22, p. 01-23, 2010.
- COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas- a arte de perguntar em tempos pós-modernos In: _____; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). *Caminhos investigativos III*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. *Multiculturalismo*. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola L.C.P.; PARAISO, Marlucy Alves. (Org.). *Estudos Curriculares*. Um debate contemporâneo. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.
- GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Marcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: José C. Libâneo; Nilda Alves (Org.). *Temas de Pedagogia*: Diálogos entre Didática e Currículo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LACLAU, Ernest; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- LACLAU, Ernest. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel, 1996.
- LARROSA, J. Dar a palavra . Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARCHART, Olivier. *El pensamiento político pós-fundacional*. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou Y Laclau. Buenos Aires: Fondo de cultura Economica, 2009.

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

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

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, p.609-623, dez. 2011.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo reafirmar a potencialidade política das discussões acerca do processo da produção e distribuição do conhecimento legitimado e validado em diferentes contextos de formação tendo foco a interface estabelecida com o conhecimento científico. Defende a utilização de novas lentes teóricas como possibilidade de fazer trabalhar certas aporias presentes nos debates atuais do campo curricular acerca desse processo. Em diálogo com as contribuições teóricas do discurso na perspectiva pós-fundacional (Marchart, Laclau, Mouffe, Howarth) - e privilegiando os currículos de áreas de conhecimento específicas, como empiria - problematiza algumas práticas articulatórias entre os significantes "currículo" e "ciência"/"conhecimento científico" produzidas e mobilizadas em diferentes textos curriculares em circulação. A análise aponta que nessas articulações discursivas que fixam e/ou deslocam fronteiras que por sua vez suturam as cadeias definidoras de "conhecimento científico" e/ou "currículo", o significante ciência tende a ser mobilizado seja como "fonte de todos os males", obstáculo para construção de um currículo mais democrático, seja como "selo de qualidade" do conhecimento curricularizado reafirmando, assim, visões dicotômicas e reducionistas. A leitura desses textos à luz da perspectiva teórica privilegiada permite sublinhar que essa visão se sustenta por um processo de "esquecimento das origens", isto é, do apagamento das brechas da contingência em meio às lutas pela significação deste termo, fazendo com que um sentido hegemônico instituído de ciência assuma, em ambas as formulações, a forma de uma mera presença objetiva essencializada. A reflexão aposta, pois, na reativação do momento da definição deste termo nos contextos discursivos nos quais ele é mobilizado como um dos caminhos investigativos potentes a ser explorado na tentativa de fazer avançar os debates teórico-epistemológicos do/no campo curricular.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento científico. Teorias pós-fundacionais. Abordagens discursivas.

ABSTRACT

This article aims to reaffirm the political potentiality of discussions about the process of production and distribution of legitimized and validated knowledge in different formation contexts focusing on the interface established with scientific knowledge. It advocates the use of new theoretical lenses as possibility to work certain aporias present in current debates on the curricular field about this process. In dialogue with the contributions of the theories of discourse in post-foundational perspective (Marchart, Laclau, Mouffe, Howarth) - and favoring the curricula specific areas of knowledge, as empiria, discusses some articulatory practices between the signifiers "curriculum" and "science"/ "scientific knowledge", produced and mobilized in different curricular texts in circulation. The analysis shows that in these discursive articulations that fix and / or move boundaries which in turn suture the defining chains of "scientific knowledge" and / or "resume" the signifier science tends to be mobilized whether as "source of all evil" obstacle to building a more democratic curriculum, whether as a "seal of quality" of knowledge, that way reaffirming dichotomous and reductionist views. Reading these texts in light of the privileged theoretical perspective allows to emphasize that this view is sustained by a process of "forgetting of origins", that is, the erasure of the gaps of contingency amid struggles for meaning of this term, causing that a hegemonic, established sense of "science" takes, in both formulations, the form of mere objective, essentialized presence. This reflection bets, therefore, that reactivating the time of definition of this term in the discursive contexts in which it is mobilized as one of the powerful investigative paths to be explored in an attempt to advance the theoretical and epistemological debates of / in the curricular field.

Keywords: Curriculum. Scientific knowledge. Post-foundational theories. Discursive perspectives.