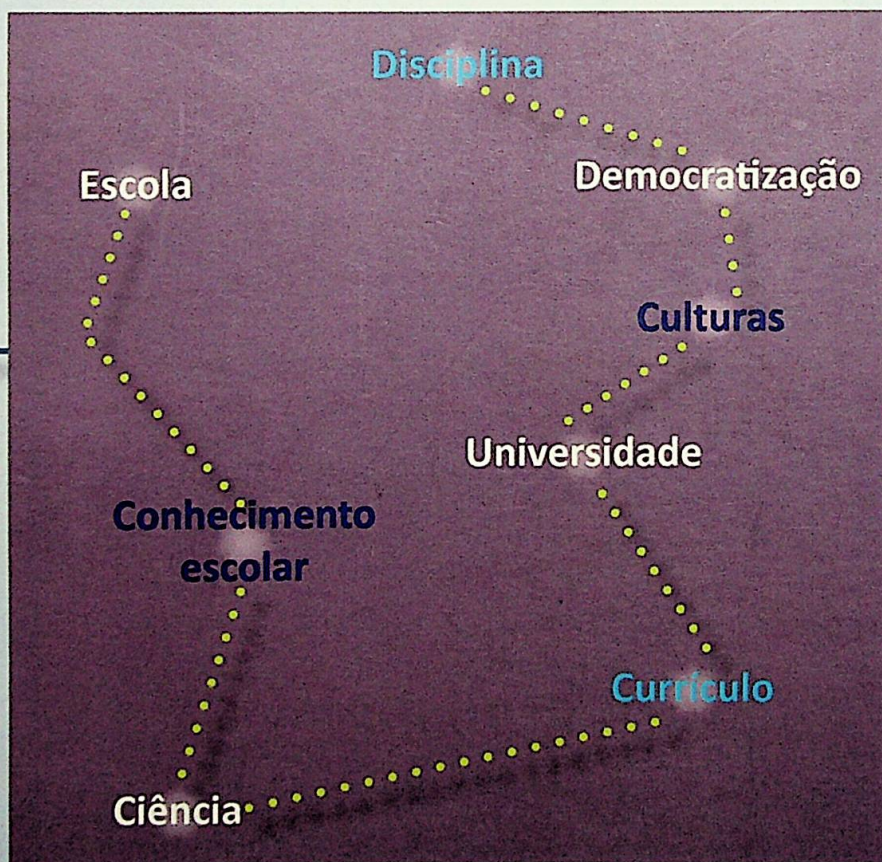


Carmen Teresa Gabriel
Luciene Maciel Stumbo Moraes (Orgs.)

Curriculum e conhecimento

diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas



**Currículo e conhecimento:
diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**

Carmen Teresa Gabriel
Luciene Maciel Stumbo Moraes (Orgs.)

Editoração e capa
Fátima Kneipp

Revisão
Talita Cabral

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C986

Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas / organização Carmen Teresa Gabriel; Luciene Maciel Stumbo Moraes. - 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus : FAPERJ, 2014. 290 p. : il. ; 23 cm.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-8427-022-4

1. Educação - Brasil. 2. Educação e globalização. 3. Currículos - Planejamento. 4. Cidadania. 5. Sustentabilidade. 6. Educação - Aspectos sociais. I. Moraes, Carmen Teresa Gabriel. II. Stumbo, Luciene Maciel. III. Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

14-16425

CDD: 370.981

CDU: 37(81)

29/09/2014 01/10/2014

Currículo e conhecimento diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas

**Carmen Teresa Gabriel
Luciene Maciel Stumbo Moraes (Orgs.)**

Amilcar Araujo Pereira	Marcela Moraes de Castro
Ana Angelita Rocha	Márcia Cristina de Souza Pugas
Ana Maria Monteiro	Marcia Serra Ferreira
Ana Paula Batalha Ramos	Maria Cláudia Cardoso Ferreira
Carmen Teresa Gabriel	Maria Margarida Gomes
Carolina Lima Vilela	Luciene Maciel Stumbo Moraes
Cecília Santos de Oliveira	Patrícia Bastos de Azevedo
Diego Velasco	Patrícia Elaine P. dos Santos
Elaine Constant	Vitor Andrade Barcellos
Érika Elizabeth Vieira Frazão	Warley da Costa
Fernando de Araújo Penna	

Conselho editorial:

Alfredo Veiga-Neto (UFRGS); Betânia Ramalho (UFRN);
Elizabeth Macedo (UERJ); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);
Juarez Dayrell (UFMG); Silvio Gallo (UNICAMP);
Timothy Ireland (UNESCO).

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

DP et Alii Editora Ltda.

Rua Henrique Raffard, 197A – Bingen – 25665-062
PETRÓPOLIS – RJ – BR – Tel./Fax: (24) 2233.2101
editora@depetrus.com.br – Home page: www.depetrus.com.br

Prefácio, 07

Apresentação, 13

Carmen Teresa Gabriel e Luciene Maciel Stumbo Moraes

Parte I – Conhecimento: definições em disputa

Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização, 23

Carmen Teresa Gabriel e Luciene Maciel Stumbo Moraes

Escola como campo gestor das demandas de conhecimento, 43

Marcela Moraes de Castro

“Ecologia de saberes”: uma leitura da tensão universal e particular em meio as lutas de significação do conhecimento escolar, 61

Érika Elizabeth Vieira Frazão

Sentidos de currículo e “ensino de” Biologia e História: deslocando fronteiras, 81

Marcia Serra Ferreira, Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro

Parte II – Currículo e conhecimento disciplinarizado

A Educação Ambiental no contexto escolar: debates e discussões acerca de sua inserção e interseções com as disciplinas escolares Ciências e Biologia, 101

Cecília Santos de Oliveira

História ensinada e prática escolar de letramento: tempo-espço de correlações de força e poder, 117

Patrícia Bastos de Azevedo

A especificidade da história escolar como conhecimento ensinado, 133

Fernando de Araújo Penna

“Conhecimento escolar”, “realidade do aluno” e “cidadania”: articulações no currículo de História, 151

Diego Velasco

Pesquisa em ensino de História e questões étnico-raciais: articulações em contextos de referência para a produção do conhecimento histórico escolar, 171

Warley da Costa

Currículo na História: experiências e reflexões sobre a lei 10.639/2003 na UFRJ, 185

Amílcar Araujo Pereira e Maria Cláudia Cardoso Ferreira

Discursos científicos e pedagógicos no conhecimento escolar em geografia, 203

Carolina Lima Vilela

Parte III – Conhecimento: apropriações em textos curriculares

Compreendendo os materiais didáticos utilizados nas práticas curriculares do Rio de Janeiro, 221

Maria Margarida Gomes e Elaine Constant

O “Manual do Professor” como texto político: articulações discursivas entre saberes docentes e saberes escolares, 237

Ana Angelita Rocha

Currículo de Pedagogia: território de disputas entre diferentes fluxos de saberes, 253

Márcia Cristina de Souza Pugas

“Saberes escolares” e “saberes comunitários” no currículo: reflexões a partir do programa mais educação, 275

Vitor Andrade Barcellos

Sentidos de escola na educação integral/integrada: Qual relação com o conhecimento?, 297

Patrícia Elaine Pereira dos Santos

Conhecimento escolar no ENEM: quais fixações hegemônicas?, 313

Ana Paula Batalha Ramos

Apresentação dos autores, 333

Conhecimento escolar e conteúdo:

Possibilidades de articulação

nas tramas da didatização

Carmen Teresa Gabriel

Luciene Stumbo Moraes

Nós não permanecemos iguais, e tampouco o fazem nossas categorias cognitivas, quando entramos em um encontro cognitivo com o mundo. Tanto o sujeito cognoscente como o mundo são desfeitos e refeitos pelo ato do conhecimento. (BUTLER; LACLAU; ZIZEK, 2011, p. 28, tradução livre)

A passagem escolhida como epígrafe nos faz pensar nas inquietações que orientam as formulações de nossas questões de pesquisas no âmbito do campo do Currículo e que dizem respeito ao processo de produção e distribuição do conhecimento em diferentes contextos de formação, entendidos como sistemas discursivos particulares. Como operar com a questão do conhecimento escolar/acadêmico após as formulações das críticas aos essencialismos e universalismos? Temos apostado na potencialidade analítica das abordagens discursivas que permitem ressignificar termos como *conhecimento* e *conteúdo* na pauta de perspectivas pós-fundacionais (MARCHART, 2009).

Nessa perspectiva teórica “armada para ver” (SARLO, 1997), a análise dos processos de significação ocupa um lugar de destaque, sendo percebidos como articulações estabelecidas em meio à incompletude, instabilidade e provisoriade que caracteriza qualquer processo de significação. A abordagem discursiva, aqui privilegiada, faz emergir tensões permanentes que mobilizam diferentes sentidos de *conhecimento* e de *conteúdo*.

Este texto tem por objetivo explorar os efeitos de verdade das fixações hegemônicas de sentidos de ambos esses termos nas políticas curriculares. Tais discussões nos parecem atuais, principalmente quando pensamos na existência de políticas públicas de avaliação institucional que tendem a associar o rendimento

dos alunos a uma suposta qualidade da educação, mobilizando para tal, sentidos de *conhecimento e conteúdo* escolares nesse jogo político. Afinal, defendemos uma perspectiva que vê a escola como um lugar privilegiado de produção e socialização de conhecimento escolar, ainda que reconheçamos igualmente o fato de que tal instituição assumiu, diante de diferentes demandas que a vem interpellando ao longo de sua trajetória, outras funções e sentidos.

Ainda que possamos admitir um enfraquecimento ou deslocamento da temática do conhecimento e/ou conteúdo em prol do enfrentamento com as questões culturais nas pesquisas e debates do campo educacional, quando se trata de decidir sobre a seleção e organização do conhecimento a ser ensinado e aprendido – seja em termos de um “currículo disciplinar,” seja em termos de um “currículo por competência” – as análises sobre as políticas de avaliação em curso, em particular as de larga escala, apontam que essa temática se mantém fortemente presente e associada à ideia de um *ensino de qualidade*.

O recorte aqui privilegiado nos remete assim, aos debates recorrentes da agenda educacional crítica no Brasil dos anos 1980, pautados, principalmente, pelo campo da Didática em torno dos *conteúdos escolares*. No entanto, enquanto naquele período tais discussões centravam-se na questão do acesso aos conteúdos escolares como condição para a construção de uma escola democrática, neste texto essa temática é redimensionada na medida em que insere, na reflexão sobre a democratização da educação básica, a preocupação com a própria configuração, seleção e organização dos conteúdos em suas relações com a produção de conhecimentos escolares em meio às disputas travadas pela fixação de sentidos de mundo no âmbito da escola.

Nos limites desse texto, não cabe a retomada dos debates da década de 1980. Entretanto, interessa-nos destacar brevemente alguns aspectos que ora nos aproximam e ora nos distanciam dos argumentos desenvolvidos naquelas discussões. O primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao potencial emancipatório do conhecimento escolar presente nos argumentos desenvolvidos no âmbito da teoria crítica-social dos conteúdos, uma das perspectivas hegemônicas nos debates da década de 1980. Para os chamados “conteudistas”, a escola tinha como função específica transmitir conteúdos comuns a todos, independentemente das dife-

renças socioculturais. Assim, defendia-se a possibilidade de uma força transformadora da escola por meio do aprendizado dos conteúdos ensinados, percebido como condição para que as crianças das classes populares pudessem estar preparadas para combater as injustiças sociais que lhes foram historicamente impostas. Desse modo, a questão da democratização da educação básica estava, naqueles debates, relacionada ao acesso aos “conteúdos”, considerados potencialmente transformadores, sem, contudo, problematizar a natureza dos mesmos.

O segundo aspecto, consequência do primeiro, diz respeito à aposta na instituição escolar como um locus gestor de demandas de direito e como tal de oportunidades políticas. Em tempos em que a escola se encontra “sob suspeita” (GABRIEL, 2008), tendo sua função política e social questionada, nos parece importante fortalecer esse espaço de formação, ainda que reconheçamos a pertinência em ressignificá-lo. Do mesmo modo, a manutenção dessa instituição pública no horizonte de expectativas de um projeto democrático de sociedade que incorpore o combate ao estado de injustiça social cognitiva no qual nos encontramos na atualidade, parece-nos ainda indispensável.

Acreditamos, pois, ser profícua a ressignificação de uma discussão, iniciada nos anos 1980, a respeito do acesso aos conteúdos escolares acrescentando à preocupação da democratização do acesso, as implicações políticas e pedagógicas de denúncia feitas no âmbito da teoria curricular crítica acerca dos processos de produção desses conteúdos considerados universais. Em diálogo com as teorizações curriculares críticas, assumimos a pertinência de problematização e desnaturalização dos conhecimentos escolares, evidenciando assim, seu comprometimento com as questões políticas e culturais do contexto histórico no qual eles são produzidos.

Alguns resultados de pesquisas desenvolvidas em nosso grupo¹ vêm apontando para potencialidade heurística, nesse enfrentamento teórico, da distin-

1. Referimo-nos particularmente às dissertações de Mestrado de Luciene Maciel Stumbo Moraes – *Conteúdos Importantes em História no currículo da educação básica: um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II*; Marcela Moraes de Castro *Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo* e Diego Bruno Velasco – *Realidade do Aluno, Cidadão Crítico, Conhecimento Escolar: que articulações possíveis no Currículo de História?* Além da tese de doutorado de Marcia Cristina de Souza Pugas, intitulada *Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar*. Disponíveis em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge>>.

ção semântica entre *conhecimento escolar* e *conteúdo*. Esses dois termos têm sido significados ora como sinônimos, ora em oposição binária, acarretando efeitos epistemológicos e políticos, que, entendemos, não contribuem muitas vezes para reflexão sobre a construção de uma escola democrática formadora de subjetividades rebeldes.

Quando apreendidos como sinônimos – conteúdo/conhecimento escolar – tendem a hegemonizar o sentido de conteúdo como sendo universal e a-histórico tornando-se alvo das críticas desenvolvidas nas teorizações curriculares críticas. Como apontam Gabriel e Ferreira (2012), a essa cadeia de equivalências se acrescentaria ainda uma percepção de conhecimento científico que o associa necessariamente ao universalismo eurocêntrico.

Do mesmo modo, quando os termos *conteúdo* e *conhecimento escolar* não aparecem articulados na mesma cadeia de equivalência, eles tendem a se apresentar em uma situação antagônica em que o primeiro emerge como o exterior constitutivo do segundo. Como vêm apontando estudos recentes, como os de Gabriel (2008, 2011, 2013), a emergência de diferentes questões relevantes para o campo do Currículo na atualidade, como por exemplo, os debates sobre universal e particular, sobre as contribuições dos estudos culturais, sobre disputas em torno da produção de identidade e de diferença na área educacional tendem a colocar em segundo plano reflexões sobre a definição da interface conhecimento escolar/conteúdo.

Organizamos nossos argumentos em dois momentos. No primeiro, explicitamos de forma breve o diálogo teórico que vimos travando com as abordagens discursivas pós-fundacionais e os efeitos desses diálogos para a definição de conhecimento escolar. Em seguida, apresentamos uma breve análise empírica na qual procuramos operar com algumas ferramentas conceituais na leitura de dois textos curriculares oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais editados nos anos 1990 e as Diretrizes Curriculares Nacionais divulgadas no ano de 2010 que mobilizam em diferentes passagens de sua superfície textual os termos conhecimento e currículo.

Conhecimento escolar como objeto de lutas pela significação: um olhar a partir do pós-fundacionismo

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).

Iniciamos essa seção com uma afirmação de Marchart (2009) que, no nosso entender, coloca os princípios básicos da perspectiva teórica a qual se filia esse estudo. A ausência de um fundamento último no processo de definição das coisas desse mundo implica em assumir a crítica radical às leituras metafísicas nos aproximando das teorias do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2004) que assumem e operam com a ideia de que a produção de sentidos ocorre em meio a jogos de linguagem.

Nesse quadro teórico, toda configuração social é uma configuração discursiva (LACLAU, 1990) abrindo pistas instigantes para as teorizações sociais e políticas. Ao definir *discurso* como “um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo” (LACLAU, 2005, p. 86), essa abordagem discursiva assume radicalmente uma virada paradigmática passando a operar com outros entendimentos de realidade, objetividade, subjetividade que colocam em evidência o papel exercido pelas práticas articulatórias nos processos de significação. Para Laclau (2005, p. 92) “*algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente*”. Isso significa que, na medida em que “os elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele, ‘relação’ e ‘objetividade’ são sinônimos” (LACLAU, 2005, p. 86, tradução livre).

Nessa perspectiva, qualquer processo de identificação/ significação não se pauta em alguma base essencialista. Assim, em concordância com Laclau e Mouffe (2004), entendemos que os fenômenos sociais e políticos só podem ser interpretados quando inseridos em uma cadeia de significação discursiva, sem a

qual nenhum sentido prévio pode ser acessado. Com isso, não estamos negando a materialidade, mas entendemos que toda forma de acesso a ela se dá nas esferas da discursividade. Definir não é apenas um ato linguístico, mas também e, principalmente, um ato político resultante de práticas articulatórias.

As práticas articulatórias por sua vez, segundo a perspectiva laclauniana, funcionam com duas lógicas distintas, mas complementares: a lógica da equivalência e a lógica da diferença que interferem em um sistema de diferenças, isto é, em um campo de elementos dispersos que não se definem pela sua positividade plena, mas pelas articulações estabelecidas com outros elementos em campos discursivos específicos. São essas lógicas que garantem a produção de múltiplos sentidos sempre em disputa nas arenas discursivas que escolhemos como empiria. A primeira é responsável pela produção de cadeias de equivalência que tendem a enfraquecer, sem, no entanto, apagar por completo as diferenças entre os elementos que se articulam em torno de um significante que se pretende definir, isto é, no qual tenciona-se investir. Para que essa definição se efetive, ainda que provisoriamente, torna-se necessário a intervenção de um corte radical que interrompa o fluxo dessa cadeia. É justamente a radicalização da segunda lógica – a da diferença – que permite que esse corte aconteça, expelindo para fora dessa cadeia aquilo que exercerá a função discursiva de exterior constitutivo. Essa dinâmica sustenta a aporia produtiva da necessidade e impossibilidade de que nos fala Laclau (1996). Como nos aponta esse autor:

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 livre).

Definir implica, pois, em fechamentos provisórios e contingenciais que permitem significar o mundo e ao fazê-lo se posicionar em relação às disputas pela significação permanente e por meio das quais acessamos o mundo em significados. Para Howarth (2000), as abordagens discursivas nessa matriz teórica permitem analisar

[...] o modo pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados dentro de estruturas sociais incompletas e indecíveis. Isto

é alcançado por meio do exame de estruturas particulares dentro das quais os agentes sociais tomam decisões e articulam projetos hegemônicos e formações discursivas (HOWARTH, 2000, p. 3, tradução livre).

Tendo em vista a natureza e o foco deste texto, interessa-nos destacar as contribuições desse quadro teórico para uma possível releitura da tensão universal e particular na produção da definição de conhecimento escolar em meio às lutas pela significação. Trata-se de – a partir das questões colocadas por Laclau (2011) e que reproduzimos a seguir – pensar as nossas questões e objetos de pesquisa.

O que ocorre com as categorias do universal e do particular ao se tornarem ferramentas dos jogos de linguagem que moldam a política contemporânea? O que se realiza por meio delas? Que deslocamentos de sentido estão na base de sua produtividade atual? (LACLAU, 2011, p. 82).

Esse recorte se justifica por pelo menos duas razões. A primeira diz respeito à importância da articulação universal e particular nas abordagens discursivas pós-fundacionais nos processos de fixação de sentido. A segunda está relacionada à relevância dos debates sobre essa tensão no campo curricular, principalmente nos estudos sobre processos de produção de conhecimento.

No que se refere à primeira razão apontada, importa sublinhar que na perspectiva teórica aqui privilegiada, o significante universal é condição de pensamento, e como tal exerce a função discursiva de permitir a sutura necessária e impossível da cadeia de equivalência. Desse modo, universalizar significa homogeneizar e simultaneamente determinar o limite, o corte antagônico radical. Significa igualmente hegemonizar, pois a luta pela significação não deixa de ser a luta para ocupar o lugar do universal. Assim, alçar para a condição de universal, sentidos particulares, é uma operação hegemônica. O universal surge, então, a partir do particular como um horizonte incompleto que sutura uma identidade específica. Afinal,

[...] esse entendimento permite pensar o universal como “significante vazio” (LACLAU, 1996) que unifica o conjunto das demandas equivalentes, sem conteúdo próprio, mas com uma função indispensável no jogo de linguagem. Porque é um lugar vazio, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, deixando sempre aberta a sua

cadeia de equivalências. Desse modo, para Laclau (1996), é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente (GABRIEL; COSTA, 2011, p. 132).

Hegemonizar significa investir no preenchimento do sentido de “universal” que, por sua vez, se apresenta como de representação impossível. Assim, para Laclau (2005):

Essa operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma é o que denominamos *hegemonia*. E dado que essa totalidade ou universalidade encarnada é, como vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica passa a ser algo da ordem do significante vazio, transformando sua própria particularidade no corpo que encarna uma totalidade inalcançável (p. 95).

As implicações desse entendimento da relação universal e particular para pensar a definição de conhecimento escolar, se manifestam em dois aspectos. No primeiro ele permite redimensionarmos a aporia instalada no campo do currículo pela tensão universal e particular nos estudos que abordam processos de seleção e organização do conhecimento escolar em diálogo com as questões culturais. Nessa perspectiva, esse tipo de tensão não é exclusiva dos debates acerca de pertencimentos identitários de diferentes grupos culturais, mas a qualquer processo de significação/identificação, como explicitado anteriormente.

Além disso, esses dois termos não são percebidos como pares dicotômicos, mas como elementos incontornáveis no jogo político produtor de hegemonias e antagonismos. Isso significa uma pista instigante para as nossas pesquisas no campo do currículo no sentido de deslocar nosso foco das tentativas frustradas de decisão entre um currículo mais ou menos universalista e/ou particularista, e nos concentramos nos processos de demarcação da fronteira entre esses dois termos.

Ao invés de continuarmos nos interrogando sobre quais conhecimentos/ conteúdos podem ser considerados universais, questionamos: A quem e onde interessa delimitar a fronteira entre universal e particular no processo de identificação dos conhecimentos escolares?

Esse tipo de questionamento nos remete ao segundo aspecto das implicações do diálogo teórico acima mencionado e diz respeito à compreensão das lutas pela fixação hegemônica do sentido de conhecimento escolar. Isso tem nos permitido, por exemplo, elaborar outros entendimentos de *conhecimento escolar* para entrarmos na disputa travada não apenas no campo educacional, mas também nas políticas curriculares.

Desse modo, acreditamos ser fértil uma possível resignificação deste termo. Entendemos que a definição de *conhecimento escolar* pressupõe a produção de uma cadeia equivalencial entre diferentes elementos bem como um corte antagonístico que produz e expulsa para fora dessa mesma cadeia o que *não é conhecimento escolar*. É, pois, essa dinâmica que mobiliza as lógicas da equivalência e da diferença por meio de práticas articulatórias, que nos interessam analisar e, desse modo, compreender como tem sido estabelecida a interface conhecimento/conteúdo entendendo como elementos/ significantes que não podem ser definidos previamente mas que tendem a ser acionados nessas práticas articulatórias ao serem fixados seus sentidos em determinados campos discursivos.

A opção por evidenciar, neste texto, o termo *conteúdo*, considerado como um elemento diferencial entre outros, na cadeia equivalencial definidora de conhecimento escolar, não foi aleatória. Além de sua utilização corrente, esse termo, muitas vezes significado como sinônimo de conhecimento escolar, permite explorar dois movimentos que, no nosso entender, desempenham um papel-chave para a compreensão dos processos de produção e distribuição do conhecimento em sua versão didatizada e curricularizada: movimento de seleção política-cultural e de reelaboração epistemológica.

Temos operado, assim, com o entendimento de *conhecimento escolar* como estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa o sentido de *escolar* (GABRIEL, 2012).

O termo *conteúdo*, por sua vez, condensaria um determinado fluxo de sentidos que participa dessa cadeia como resultado de processos de seleção perme-

ados de tradições disciplinares e relações assimétricas de poder. Desse modo, *conteúdo* é aqui entendido como unidade diferencial que quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante uma dimensão da recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares.

Não se trata de reforçar hierarquias entre os diferentes conhecimentos, mas sim considerar o papel desempenhado pelo *conhecimento científico* na produção do *conhecimento escolar*. Assim, os *conteúdos* podem garantir dentro da cadeia de equivalência do *conhecimento escolar* fluxos de cientificidade que os legitimam perante as demandas sociais de cada presente voltadas à instituição escolar. Importa destacar que essa definição não nega a presença de outras unidades diferenciais – competências, valores, atitudes, outros saberes (senso comum, do cotidiano, da mídia) – na fixação do sentido de conhecimento escolar. Do mesmo modo, essa definição tem o mérito de chamar a atenção para a relação que o conhecimento escolar mantém com o conhecimento científico. Conteúdo não seria, na definição aqui defendida, nem associado à ideia de competência ou capacidade, nem tampouco sinônimo de conhecimento escolar. Conteúdo é significado como conhecimento científico recontextualizado em meio aos processos de seleção e organização disciplinar ou interdisciplinar que configuram os currículos escolares.

Consideramos importante ainda sublinhar que os fluxos de cientificidade não são percebidos nessa definição, como fluxos de conhecimentos universais e neutros. Ciência é um termo em torno do qual se disputam sentidos de verdade. Assumir a centralidade do papel dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar não significa operar com a ideia de “a” verdade em uma perspectiva a-histórica, mas sim assumir o compromisso da escola com o “valor de verdade” (FORQUIN, 1993). Dito de outro modo, considerar o conhecimento escolar como uma construção sócio-histórica não o isenta de sua condição de estar “no verdadeiro” (GABRIEL, 2011). Isso significa que os fluxos de cientificidade recontextualizados nos currículos escolares carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado contingencialmente nas matrizes teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares.

Nessa perspectiva, nos filiamos aos estudos que consideram que a escola se configura como um espaço de reinvenção ou reconfiguração de saberes e não de mera transmissão dos conhecimentos acadêmicos. Os sujeitos/agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem selecionam e reelaboram didaticamente os conhecimentos produzidos em diferentes contextos discursivos, entre eles, a Academia², que nos interessa mais de perto neste estudo na medida em que estes contribuem diretamente para a fixação, na cadeia definidora de conhecimento escolar, de fluxos de cientificidade, nomeados como *conteúdos* de ensino em meio a complexos processos de significação. Nesse movimento, essa unidade diferencial, isto é, *os conteúdos escolares* fixados contingencialmente, torna-se responsável pela operação que coloca o conhecimento escolar, como já mencionado anteriormente, no domínio do “verdadeiro”, em relação ao regime de verdade hegemonizado pela comunidade disciplinar de referência no âmbito acadêmico.

A aposta na natureza da especificidade híbrida do conhecimento escolar à luz da abordagem discursiva na pauta pós-fundacional abre saídas teóricas para enfrentarmos o desafio de ressignificação do termo *conteúdo* sem, no entanto, reforçar uma perspectiva conteudista no processo de seleção e organização curricular. Em nosso grupo de pesquisa temos trabalhado no aprofundamento das possibilidades e limites da releitura da transposição didática³ (CHEVALLARD, 1991) a partir da interlocução teórica com as proposições de Laclau e Mouffe (2004) acerca dos processos discursivos de produção de hegemonia. Esse movimento tem nos oferecido outras ferramentas de análise para pensar o processo de transposição didática como práticas articulatórias em meio ao jogo político da cadeia definidora de conhecimento escolar. Nessa perspectiva, o conhecimento selecionado e recontextualizado em contextos de formação pode ser visto como resultante de uma operação hegemônica. O conteúdo sendo percebido assim como um dos elementos que entram nessa configuração discursiva.

2. Utilizamos aqui esse termo com o intuito de nomear a esfera de problematização do conhecimento diretamente relacionada à sua produção por meio de procedimentos de pesquisa científica.

3. Sobre esse tema ver os textos *Currículo de Pedagogia: território de disputas entre diferentes fluxos de saberes* da autoria de Marcia Cristina de Souza Pugas, e *Sentidos de currículo e ensino de biologia e história: deslocando fronteiras na formação docente* da autoria de Marcia Serra Ferreira, Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro, ambos publicados nessa coletânea.

Na próxima seção analisamos dois textos curriculares emblemáticos – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – tomados aqui como contextos discursivos potentes para evidenciar articulações possíveis e disponíveis no debate político educacional contemporâneo.

Articulações entre *conhecimento escolar* e *conteúdo* em textos curriculares

Art. 9 – §3º Os *conhecimentos escolares* são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as *escolas* e os *professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos*, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (DCN, Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010 – grifo nosso).

Nesta seção propomos uma breve análise de parte do acervo empírico composto de textos curriculares de diferentes naturezas, que vimos acumulando em nosso grupo de pesquisa⁴. Selecionamos para este estudo os PCNs das primeiras séries⁵ e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) para darmos conta de dois aspectos que consideramos relevantes nessa discussão: as lutas hegemônicas pela fronteira definidora desses dois termos, conhecimento e conteúdo escolar, no âmbito de estruturas particulares e os impactos dessas definições no debate curricular acerca da ideia de um currículo comum de base nacional.

Os PCNs foram escolhidos neste contexto devido ao fato de trazerem uma proposta explícita de redefinição de conteúdos escolares. O segundo documento além de referendar a discussão dos parâmetros, reatualiza a questão de um currículo comum, garantidor de “qualidade” de ensino no país, remetendo aos debates que envolvem as tensões entre universal e particular mencionadas na primeira seção, realimentando assim definições de conhecimento e conteúdo escolar.

4. Trata-se de um conjunto de textos curriculares – documentos oficiais, propostas curriculares de diferentes instâncias governamentais; livros didáticos da educação básica, instrumentos de avaliação de larga escala – produzidas nessas últimas três décadas (1980-2010).

5. Escolhemos as séries iniciais como foco para a análise, porque neste nível de ensino a reelaboração do conhecimento via conteúdos de ensino muitas vezes ocorre por meio de processos interdisciplinares, apresentando influências de diferentes disciplinas científicas.

A tentativa de redefinir o significado de *conteúdos* se apresenta claramente nos PCNs. Com efeito, a leitura dos fragmentos extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados nos anos de 1990, trazidos aqui para análise, aponta a presença de processos de hegemonização do sentido do termo *conteúdo(s)* por meio de operações retóricas que ora colocam em uma mesma cadeia definidora unidades diferenciais /elementos como, por exemplo, competências, habilidades, valores, conceitos – ora as distanciam estabelecendo fronteiras entre as mesmas.

No primeiro caso, percebe-se a ênfase dada à lógica de equivalência que permite aproximar esses elementos pelo fato de serem considerados como objetos de ensino-aprendizagem validados para serem ensinados. Neste movimento é possível inferir um tipo de articulação por meio da qual *conhecimento* e *conteúdo* assumem posições diferenciadas nos processos de significação. O primeiro termo ocuparia, neste caso, a função discursiva articuladora de diferentes unidades diferenciais, entre as quais se encontra o segundo termo. Essa diferenciação, em uma primeira análise, possibilita o entendimento de que a definição de conhecimento escolar mobiliza não apenas os *conteúdos*, mas também procedimentos, valores, linguagens, interpretações, vivências, como vimos defendendo. O fragmento abaixo sustenta essa possibilidade de interpretação.

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos *conhecimentos* que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O *conhecimento* é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os *conteúdos escolares* (PCN, 1998, p. 37, grifo nosso).

No entanto, uma leitura atenta desse e de outros fragmentos desse documento curricular oferece igualmente outras interpretações dessa diferenciação que mobilizam sentidos de *conteúdo* do qual nos distanciamos. No caso do fragmento acima, é possível observar que o termo *conhecimento* é articulado à ação

cognitiva do aluno – “[...] o conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, *utilizado pelos alunos*” – enquanto o termo *conteúdo* se associa discursivamente à ação docente. Afinal os alunos *utilizam* o conhecimento “para assimilar e interpretar os conteúdos escolares” ensinados. Esse entendimento reforça perspectivas dicotômicas entre ensino e aprendizagem, reduzindo o primeiro a uma ação de transmissão e o segundo a uma ação de assimilação.

Essa mesma operação discursiva que diferencia esses dois termos dessa forma, pode ser evidenciada quando o foco no documento é colocado no termo *conteúdo*. A passagem abaixo não deixa dúvidas sobre a centralidade desse signifi-
ficante nessa proposta curricular

[...] qualquer que seja a linha pedagógica, professores e alunos trabalham, *necessariamente, com conteúdos*. O que diferencia radicalmente as propostas é a função que se atribui aos conteúdos no contexto escolar e, em decorrência disso, as diferentes concepções quanto à maneira como devem ser selecionados e tratados (PCN, 1998, p. 51, grifo nosso).

No entanto, paradoxalmente a leitura de um outro trecho desse mesmo documento, ao associar o sentido de conteúdo à ideia de “meio”, permite afirmar que a importância atribuída a esse termo tende a ser relativizada, na medida em que subalterniza sua posição na cadeia de equivalências definidora de escolar. Como “meio”, o conteúdo seria aquilo que se ensina para garantir o desenvolvimento de uma determinada competência.

[...] Assim, os objetivos, [...] definem capacidades, e *os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades*, formam uma unidade orientadora da proposta curricular. [...] De acordo com os princípios já apontados, *os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo* do aluno e para a sua formação como cidadão (PCN, 1998, p. 37, grifo nosso).

Essa ambivalência perpassa todo o documento e se confirma principalmente quando destacamos alguns trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais que expressam de forma clara a preocupação em definir o sentido de *conteúdo*, como por exemplo, o que se segue:

Neste documento, os *conteúdos* são abordados em três grandes categorias: *conteúdos conceituais*, que envolvem fatos e princípios; *conteúdos procedimentais* e *conteúdos atitudinais*, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes. [...] (PCN, 1998, p. 51, grifo nosso).

Essa operação discursiva que mobiliza adjetivos para diferenciar e classificar em três categorias o termo *conteúdo* deixa entrever traços da luta pela significação de *conhecimento escolar* que, no nosso entender, esvaziam o seu potencial político. Em primeiro lugar, essa categorização tende a negar a diferenciação acima apontada, refundindo como sinônimos os termos *conteúdos* e *conhecimento escolar*. Em seguida, ela tende a realimentar discursos que antagonizam ou subalternizam os *conteúdos conceituais* com as demais categorias de *conteúdos – atitudinais e procedimentais* – na cadeia legitimadora do conhecimento escolar a ser ensinado/aprendido na educação básica.

No que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais/Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010, mais especificamente, os artigos 10, 11, 12 e 13 deste documento, é possível perceber articulações discursivas entre os termos *conteúdo* e *conhecimento escolar* ao explicitarem a sua defesa de um sentido de currículo para o ensino fundamental. Os artigos 10 e 11 deixam claro a articulação discursiva entre a concepção curricular híbrida legitimada e sustentada nesse documento e o entendimento atribuído a esses dois termos. O artigo 10 afirma que:

O currículo do Ensino *Fundamental tem uma base nacional comum*, complementada em cada sistema de ensino e em cada *estabelecimento escolar por uma parte diversificada* (DCN, 2010, Art.10).

No artigo 11 este entendimento é ratificado, destacando a visão integrada entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo:

A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos (DCN, 2010, Art. 11).

O primeiro parágrafo deste artigo justifica a opção por essa definição de currículo pelo reconhecimento da potencialidade que ela oferece para satisfazer algumas demandas particulares. Com efeito, essa concepção híbrida de currículo é apresentada como sendo uma saída pedagógica para a necessária e complexa

articulação entre aspectos mais “amplos da formação básica do cidadão” e a realidade local, regional da escola.

§1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (DCN, 2010, Art.11).

Interessante observar que o segundo e o terceiro parágrafos desse mesmo Artigo 11 estabelecem uma diferenciação entre os termos *conhecimento* e *conteúdo* por meio da associação ao sentido de currículo híbrido defendido. Enquanto o significante *conhecimento* é mobilizado, no segundo parágrafo, para nomear aquela “parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso”, o termo *conteúdo* é acionado, no terceiro parágrafo, quando se trata de caracterizar a “parte diversificada do currículo” que varia em função das singularidades regionais e locais. Nessa perspectiva os conteúdos são responsáveis por assegurar a contextualização dos conhecimentos.

§ 2º Voltados à divulgação de *valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso*, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (DCN, 2010, Art.11).

§ 3º *Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo* serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, *assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades* (DCN, 2010, Art.11).

Tal como apresentado no artigo 11 e seus três respectivos parágrafos a diferenciação entre os termos *conhecimento* e *conteúdo* tende a investir na tensão universal e particular reconfigurada no campo curricular na forma do debate acerca da pertinência pedagógica e dos interesses políticos da defesa de um currículo nacional comum após os questionamentos e denúncias formulados pelas teorizações curriculares críticas. Para além do fato de afirmar que esses conhe-

cimentos que fazem parte da base nacional estejam “voltados à divulgação de valores *fundamentais* ao interesse social e à preservação da ordem democrática” o artigo 11 das DCNs não oferece maiores definições do *que é* e do *que não é conhecimento escolar* que possa caber em uma cadeia de equivalência que se pretende nacional. Torna-se inevitável questionar: Quais valores são considerados como *fundamentais* cuja divulgação se justifica por ser de “interesse social” e por garantir “a preservação da ordem democrática”?

A leitura dos artigos 12 e 13 deste mesmo documento curricular ensaia uma possibilidade de resposta a essa questão deixando entrever outros fechamentos possíveis definidores desses dois termos. No artigo 12, os termos *conhecimento* e *conteúdo* se confundem: o segundo assume o lugar atribuído ao primeiro no artigo 11. O termo *conteúdo* passa a ser usado para fazer referência tanto à “base nacional comum” como à “parte diversificada”. Ao contrário da diferenciação explicitada no artigo 11, no artigo 12 as fronteiras entre os dois é desestabilizada fazendo emergir com mais força o termo conteúdo. A leitura do artigo abaixo permite mostrar que esses conteúdos estabelecem relação com os diferentes saberes de referência, o que não apenas amplia a sua cadeia como inverte o tipo de articulação encontrada nos PCNs e acima mencionada, na medida em que esse termo passa a ocupar a função discursiva articuladora de diferentes unidades diferenciais.

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (DCN, 2010, Art.12).

No artigo 13, o termo *conhecimento* volta a ser acionado, mas de forma diferenciada de como foi utilizado no segundo parágrafo do artigo 11. Empregado em expressões como *área de conhecimento* ou *conhecimentos sistematizados* esse termo ora abarca o termo conteúdo, ora se confunde com ele. Ainda neste artigo outros termos como *componentes curriculares* e *saberes* são mobilizados em meio às lutas pelo processo de significação do que deve ser ensinado e aprendido nos primeiros nove anos da educação básica.

Os *conteúdos* a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com *as áreas de conhecimento*, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As *áreas de conhecimento* favorecem a comunicação entre *diferentes conhecimentos sistematizados* e entre estes e outros *saberes*, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (DCN, 2010, Art.13).

A despeito dessas flutuações dos sentidos hegemonizados para os termos *conhecimento* e *conteúdo escolar*, essa análise preliminar desses dois documentos serviu para mostrar a presença de vestígios tanto de demandas de conhecimento que vem interpelando a escola pública, como de estratégias mobilizadas para a gestão das mesmas por parte do poder público. Dito de outra maneira, no jogo político da definição do *que é* e do *que não é conhecimento escolar*, as políticas curriculares tendem a fazer a gestão dessas múltiplas demandas tentando assegurar simultaneamente a incorporação de demandas de nosso presente e a manutenção do que historicamente tem sido chamado de escola.

As ambivalências das definições apontadas pela análise não são consideradas incoerências a serem sanadas em nome de um sentido *mais verdadeiro* ou *mais correto* a ser atribuído a um ou outro desses termos. Ela constitui o próprio jogo político. Como textos normativos, esses documentos curriculares procuram controlar e sedimentar alguns sentidos que interessam hegemonizar no âmbito das políticas curriculares. Interessou-nos menos denunciar tais arranjos discursivos do que evidenciar a multiplicidade de fluxos de sentidos possíveis que escapam a qualquer tentativa de hegemonização.

A hipótese que vimos explorando consiste em afirmar em primeiro lugar que os conhecimentos escolares são resultantes de complexos processos de reconfiguração e hibridização entre diferentes fluxos de sentidos que investem em significantes portadores de interesses diversos e muitas vezes fixados como contraditórios. Em segundo lugar, defendemos que o desafio consiste em disputar nas fronteiras definidoras do escolar que elementos/unidades diferenciais interessa incorporar em meio aos processos de hegemonização em disputa. Trata-se, pois, de produzir outras hegemonias e antagonismos na luta pela significação d.

conhecimento escolar e conteúdos. Nossa aposta tem sido a de investir em articulações que colocam esses dois termos em uma relação na qual o primeiro inclui o segundo sem se (con)fundirem, como explicitado na seção anterior. Essa aposta ganha maior consistência, no entanto, quando de acordo com a postura epistêmica adotada. Procuramos igualmente ressignificar cada um desses termos, isto é, investir em outros fechamentos impossíveis, mas necessários. Referimo-nos mais precisamente em sentidos de *conhecimento escolar* e de *conteúdos* que se distanciam de perspectivas que tendem os coisificar em nome de um objetivismo essencialista, reforçar abordagens conteudistas, ou ainda negar a potencialidade subversiva do conhecimento científico e do papel político da instituição escolar em termos de espaço de democratização desse bem cultural tão desigualmente distribuído em nossa sociedade.

Afinal, se consideramos que o ato de nomear é um ato político, isto é, um posicionamento face a “uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para onde vão as coisas” (BURITY, 2010, p. 2) essas apostas não são um mero exercício retórico, mas sim uma forma de entrar nas lutas pela democratização da educação básica face às demandas de nosso presente.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Primeiro e Segundo ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, MEC/ SEF. (Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010)
- BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias [on-line]*, n. 22, 2010.
- BUTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. Contingencia, hegemonia, universalidad – Diálogos contemporaneos en la izquierda. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 2011.
- CHEVALLARD, Y. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, Editions, 1991.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GABRIEL, C. T. 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.
- _____. Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: LEITE, Carlinda et al. (Orgs.). *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*. Portugal: Porto Editora, 2011.
- _____. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão. In: MORGADO, José Carlos; SANTOS, Luciola L.C.P; PARAISO, Marlucy Alves. (Orgs.). *Estudos Curriculares*. Um debate contemporâneo. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- _____; COSTA, W. da. Currículo de história, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, jan.-abr. 2011.
- _____; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos “sob rasura” no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HOWARTH, D. *Discourse*. Buckingham; Philadelphia: Opens University Press, 2000.
- LACLAU, E. *New reflexions on the revolution of our time*. London: Verso, 1990
- _____. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- _____. *Emancipación y diferencia*. Lisboa: Difel, 1996.
- _____. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____; MOUFFE, C. *Hegemonia y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- MARCHART, O. *El pensamiento político posfundacional*. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna*. Trad.: Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.