

ORGANIZADORES

JOSÉ CARLOS MORGADO

GEOVANA M. LUNARDI MENDES

ANTÓNIO FLÁVIO MOREIRA

JOSÉ AUGUSTO PACHECO

currículo Internacionalização cosmopolitismo

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
EM CONTEXTOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS

VOLUME I



DE FACTO
EDITORES

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

VOLUME I

**Curriculum, Internacionalização e Cosmopolitismo:
Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros**

ORGANIZADORES:

José Carlos Morgado
Geovana M. Lunardi Mendes
António Flávio Moreira
José Augusto Pacheco

AUTORES

Alfredo Veiga-Neto
André Marcio Picanço Favacho
Antonio Flavio Barbosa Moreira
António Carlos R. Amorim
Bartolomeu L. Varela
Carlos Eduardo Ferreira
Carmen Teresa Gabriel
Fabiany C. Tavares Silva
Filipa Seabra
Francisco Sousa
Inês Barbosa de Oliveira
Isabel C. Viana
Jesus Maria Sousa
José Augusto Pacheco
Maria Inês Marcondes
Marli Eliza Afonso André
Marlucy Alves Paraiso
Nilda Alves
Roberto Sidnei Macedo
Rosane Karl Ramos
Shirlei Rezende Sales

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Eusébio André Machado

EDITOR

Paulo Cardo

CAPA E DESIGN

Carlos Gonçalves

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Printhaus

DEPÓSITO LEGAL

399675/15

ISBN

978-989-8557-58-2

DATA

1.ª Edição, Santo Tirso, novembro de 2015



EDIÇÃO

DE FACTO EDITORES

Rua Dr. Francisco Sá Carneiro, 34 – 3.º Dto
4780-448 Santo Tirso – Portugal
geral@defactoeditores.pt
www.defactoeditores.pt



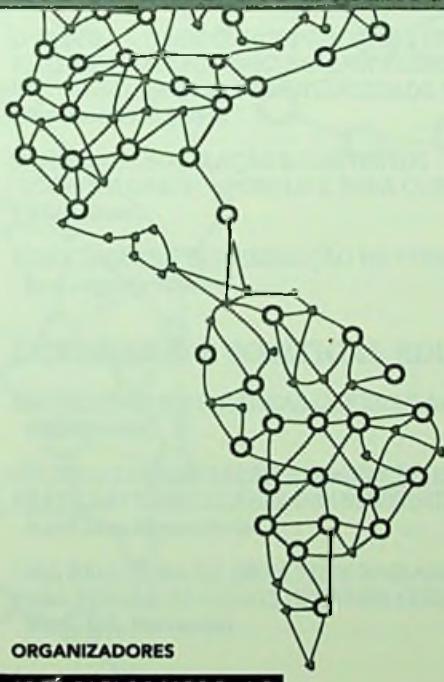
Reservados todos os direitos.

Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, sem prévia autorização da editora.

currículo Internacionalização cosmopolitismo

VOLUME I

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
EM CONTEXTOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS



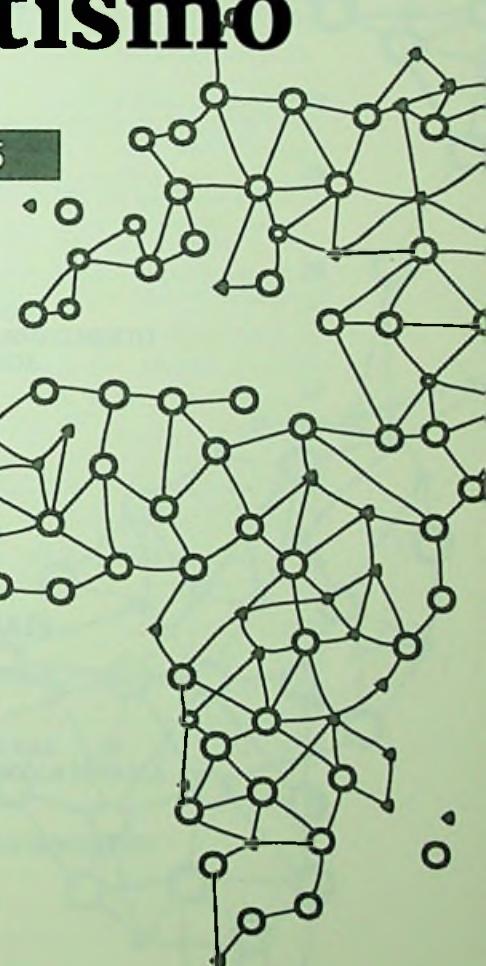
ORGANIZADORES

JOSÉ CARLOS MORGADO

GEOVANA M. LUNARDI MENDES

ANTÓNIO FLÁVIO MOREIRA

JOSÉ AUGUSTO PACHECO



ÍNDICE

CURRÍCULO, GLOBALIZAÇÃO E COSMOPOLITISMO: DIÁLOGOS ENTRE O LOCAL E O GLOBAL

CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS

- Alfredo Veiga-Neto 13

CURRÍCULO, INTERNACIONALIZAÇÃO E COSMOPOLITISMO

- Antonio Flávio Barbosa Moreira e Rosane Karl Ramos 25

CURRÍCULO, GLOBALIZAÇÃO E COSMOPOLITISMO: UMA PERSPECTIVA MULTIRREFERENCIAL

- Roberto Sidnei Macedo 39

O GLOBAL E O LOCAL NOS PROCESSOS DE PRESCRIÇÃO E REALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E NA PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO UNIVERSAL. O CASO DA UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

- Bartolomeu L. Varela 47

INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS 'LOCAIS GLOBAIS' – PORQUE E PARA QUE ASSOCIAR

- Nilda Alves 65

ASSOCIAÇÕES E DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO

- José Augusto Pacheco 73

CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

EMPRÉSTIMO DE POLÍTICAS CURRICULARES EM PORTUGAL – 2011-2014

- Filipa Seabra 79

POLÍTICAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS CURRICULARES DA UNIVERSIDADE E DA ESCOLA PÚBLICA

- Marli Eliza Afonso André 91

UMA RELEITURA DA OBRA "LIFE IN CLASSROOMS": CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR OS ATUAIS DESAFIOS CURRICULARES

- Maria Inês Marcondes 101

CURRÍCULO, ÉTICA, ESTÉTICA E TERRITÓRIO

CURRÍCULOS, ÉTICAS, ESTÉTICAS E POLÍTICAS: A POTÊNCIA DA “EXPERIÊNCIA-ACASO” PARA O ESVAZIAMENTO DOS CLICHÉS NOS COTIDIANOS DAS ESCOLAS

Carlos Eduardo Ferraço 115

CURRÍCULOS: ÉTICAS E ESTÉTICAS

Inês Barbosa de Oliveira 125

A ÉTICA E A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA JUVENIL EM DUAS LIÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: JOGOS DE VERDADE SOBRE SEXUALIDADE E GRAVIDEZ

Shirlei Rezende Sales 133

CURRÍCULO, TRANSIÇÕES E TERRITÓRIOS – A EDUCAÇÃO DAS CIDADES INTELIGENTES PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIAL

Isabel C. Viana 143

ATOS DE TERRITORIALIZAR, CURRÍCULOS E IMAGENS

António Carlos R. Amorim 159

CURRÍCULO, CULTURA E CONHECIMENTO

O CURRÍCULO E A IDENTIDADE CULTURAL

Jesus Maria Sousa 171

CURRÍCULO, CULTURA E DIFERENÇA: QUANDO O AMOR ENTRA EM CENA

Marlucy Alves Paraíso 179

CURRÍCULO: LUGAR DE PROLIFERAÇÃO DE SENTIDOS?

André Marcio Picanço Favacho 197

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E A DISCIPLINA DE ESTUDOS CURRICULARES

Francisco Sousa 209

PROGRAMA DE PESQUISAS EM CURRÍCULO: SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Fabiany C. Tavares Silva 223

CONHECIMENTO ESCOLAR EM MEIO AOS JOGOS DE LINGUAGEM DOS DEBATES CURRICULARES CONTEMPORÂNEOS

Carmen Teresa Gabriel 233

Conhecimento escolar em meio aos jogos de linguagem dos debates curriculares contemporâneos¹

Carmen Teresa Gabriel²

No debate político educacional contemporâneo temos assistido a reatualização de demandas de construção de uma base comum curricular como condição para a melhoria da qualidade da educação das escolas brasileiras. Essas demandas já estavam presentes no artigo 26 da Lei de Diretrizes e bases promulgada em 1996 e desde então, vêm se articulando e produzindo outras normatizações e alimentado conflitos em torno da possibilidade e necessidade da construção de um currículo comum nacional.

Associada à intensificação das políticas neoliberais na década de 90, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais pode ser vista como exemplos dessas outras tentativas de regulação curricular (MACEDO, 2014) e tem sido objeto de discussão e de investigação entre os pesquisadores da área.

A política educacional implementada, na gestão do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2003, embora tenha investido em perspectivas pluralistas e aberto espaços institucionais para se pensar a inclusão no currículo de demandas de grupos historicamente excluídos, não apresentou força política suficiente para fazer face ao interesses de políticas centralizadoras sustentadas entre outros, por defensores de uma padronização curricular a serviço de uma visão gerencialista da educação (HYPOLITO, GANDIN, 2013) marcada por uma verdadeira “obsessão avaliativa”. (AFONSO, 2007).

¹ Esse texto se insere nos estudos desenvolvidos no âmbito de dois projetos em desenvolvimento sob a minha coordenação: *Abordagens discursivas da juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares com financiamento do CNPq (Bolsa de produtividade e Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES N. 18/2012/ Processo N.406118/2012-4)* e *Curriculum como espaço biográfico: um estudo sobre os processos de subjetivação em contextos de formação*, contemplado com a Bolsa Sênior da Capes (Processo n. BEX 1479148)

² UFRJ/PPGE.carmenteresagabriel@gmail.com

Recentemente, com a entrada em vigor do Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos as demandas em prol de uma centralização curricular são revigoradas em torno da defesa da construção de uma Base Nacional Curricular Comum traduzindo a força dessas articulações políticas no cenário educacional brasileiro.

O objetivo desse texto é entrar nesses debates a partir da discussão sobre a interface currículo-conhecimento escolar mobilizada, de forma mais ou menos explícita, tanto pelos defensores como pelos críticos de um currículo comum ou nacional. A escolha desse recorte se relaciona à apostila sobre o lugar crucial e estratégico ocupado pelo conhecimento escolar nas articulações discursivas em disputa sobre “qual currículo para qual qualidade da educação” com a qual vimos operando em nosso grupo de pesquisa.³

Temos argumentado que uma forma potente de participar desses embates consiste em investir teoricamente nas lutas pela significação de certos termos como possíveis pontos nodais de articulações discursivas antagônicas aos processos hegemônicos em curso. Entre esse termos, temos investido no de *conhecimento escolar*, o entendendo como um elemento incontornável do debate político educacional contemporâneo. (GABRIEL, MORAES, 2013). Em diálogo com as contribuições do pensamento político pós-fundacional (LACLAU, MOUFFE 2004; MARCHART, 2008, 2009; RETAMOZO, 2009, 2009a) vimos problematizando as práticas articulatórias mobilizadas em torno desse termo em diferentes textos curriculares, chamando a atenção para o fato de a forma como ele é fixado hegemonicamente nessas disputas não tem permitido explorar o seu potencial subversivo.

O que está em jogo na abordagem política pós-fundacional é a possibilidade de pensar um diagnóstico para o presente que envolva o problema da ordem e do conflito após a radicalização das críticas endereçadas às leituras essencialistas e metafísicas do social. Dito de outra forma, trata-se de retirar o ontológico do seu confinamento nos limites da filosofia e trazê-lo para a reflexão epistemológica no âmbito da pesquisa em ciências sociais.

Ao contrário de um anti-fundacionismo pós-moderno que nega toda e qualquer possibilidade de fundamento na definição do social, a postura pós-fundacional aqui privilegiada opera com o paradoxo do reconhecimento da ausência de um fundamento último sobre o qual fundar o social e a necessidade de um fundamento contingente, precário, provisório. Nessa abordagem, todo fundamento é percebido como produto de decisões particulares, contingentes e antagônicas em meio às lutas pelo estabelecimento da ordem e pelo controle do conflito.

Entre as contribuições teóricas dessa abordagem que têm nos feito avançar em nossas investigações, destacamos a diferenciação conceitual entre os termos *política* e *político*. Essa distinção conceitual se sustenta pela intenção de fazer trabalhar a aporia que se traduz pela impossibilidade e necessidade dos fundamentos sociais.

³ Refiro-me ao Grupo de Estudos de Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) sob minha coordenação, inserido no Núcleo de Estudos Curriculares (NEC) da Faculdade de Educação da UFRJ.

Como afirma Retamozo a “concepção de uma lógica do político e uma lógica da política para pensar os problemas políticos” (RETAMOZO 2009, p. 77). O político possui uma função instituinte enquanto a política supõe uma lógica instrumental de administração do instituído (RETAMOZO 2009, p. 79). Ou ainda nas palavras de Marchart (2008): “enquanto a política se refere ao nível ôntico (a multiplicidade de práticas da política convencional) o político se relaciona com o plano ontológico (a dimensão instituinte) (MARCHART, 2008, p. 91). O conceito de político emerge para nomear aquilo que sempre escapa de toda e qualquer tentativa de domesticação política ou social. Percebido como momento de reativação da contingência inerente a toda prática política, o político é pois, o momento no qual é possível capturar e explorar os efeitos de uma totalidade social fissurada e exposta às pressões de antagonismos que tendem a subverter a ordem social estabelecida contingencialmente.

Esse texto continua investindo nessa aposta político-teórica. Interessa-me mais particularmente aqui focalizar três operações lógicas – diferenciação, objetivação e universalização – que produzem diretamente efeitos sobre as fixações de sentido de conhecimento escolar. Para fins dessa reflexão, as tomo como instrumentos de análise para entrar em algumas tensões que marcam o debate educacional sobre essa temática.

Sobre diferenciação

Na perspectiva do pensamento político pós-fundacional, o ato de diferencia remete diretamente à função da lógica do político que permite pensar quando e como se produz a operação hegemônica que estabelece, em meio ao jogo da linguagem, *o que é* e *o que não é*, por exemplo, conhecimento escolar, a partir da produção de fundamentos contingenciais. Isso significa que atribuir sentidos é um ato político que ocorre em um sistema de diferença onde qualquer fechamento de sentido é visto como impossível e necessário. O reconhecimento dessa aporia como sendo a própria dinâmica da produção e atribuição de sentidos autoriza a radicalizar e operar com a ideia de contingência e precariedade na produção de toda ordem social.

Essa perspectiva permite formular de forma radical as críticas endereçadas às percepções essencialistas. No caso da definição ou fixação do sentido de *conhecimento escolar*, isso significa não apenas reconhecer as contribuições das teorias curriculares críticas que o consideram como uma construção histórico-social, mas também negar a possibilidade do reconhecimento de uma essência metafísica em sua definição. Desnaturalizar os sentidos de conhecimento escolar na abordagem discursiva pós-fundacional implica em assumir que a sua definição é resultante da produção de um fundamento contingente. Definir *conhecimento escolar* é pois diferenciar esse termo em relação a outros significantes como por exemplo, *currículo, ciência, valores, competências, conteúdos, culturas*. Dito de outro modo, implica em fazer intervir as lógicas de equivalência e da diferença (Laclau, Mouffe, 2014) de forma a simultaneamente produzir uma cadeia equivalencial hegemônica a partir

da aproximação de sentidos entre alguns desses termos e da expulsão dessa mesma cadeia, de outros, que passam ser seu antagônico.

A lógica da diferenciação é pois, uma lógica relacional e da ordem do político. A definição do que é e do que não é conhecimento escolar é contingencial e provisória e se estabelece em meio à hegemonização de sentidos particulares e à produção de antagonismos. Compreender os processos de diferenciação desse termo é uma tarefa teórica e política que pressupõe trabalhar na fronteira das suas definições contingenciais.

Venho insistindo na potencialidade heurística de considerarmos esses tempos de crise da escola, do sistema educacional, como momentos propícios para a reativação do político, da contingência e logo da abertura do social para investirmos em outros possíveis sentidos da interface currículo-conhecimento. Afinal: Por que estabelecer e manter fronteiras definidoras de escola em que de um lado estejam os conteúdos disciplinares demonizados e acusados como o responsável pela permanência de uma escola engessada, arcaica, tradicional, sem interesse, conservadora, daltônica e no polo antagônico, a cultura dos alunos, dos excluídos, dos oprimidos, silenciados nos bancos dessas instituições? Que outras possibilidades de significar ciência ou conteúdo disciplinar que não os associe com um “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007) e opressor que vira as costas às demandas de diferença que interpelam as escolas e universidades, em nosso presente? Quem ganha com a insistência de formulações teóricas que investem em práticas articulatórias que colocam o conhecimento escolar como momento de uma mesma cadeia produzida pela equivalência de termos como *conteúdismo, elitismo, neoconservadorismo, cientificismo, eurocentrismo*, significados como antagônicos à construção de uma escola democrática, mais justa, menos dogmática?

Sobre objetivação

A problematização da definição de conhecimento escolar instiga por sua vez a reflexão sobre a possibilidade de sua objetivação que envolve simultaneamente questões relacionadas à representação do real e à verdade, bem como a articulação entre ambas. Em função do paradigma no qual trabalhamos essas duas questões são articuladas e significadas de formas distintas.

Não cabe aqui um aprofundamento acerca das relações estabelecidas entre as diversas teorias do conhecimento e da verdade, embora seja um diálogo importante para o avanço dos estudos curriculares cujo foco consiste nos processos de produção do conhecimento escolar. Por ora interessa-me sublinhar os efeitos de sentidos de objetividade veiculados e hegemonizados em grande parte dessas teorias para a compreensão do significado de conhecimento escolar.

De uma maneira geral a ideia de objetividade esteve longo tempo associada à um índice de confiança de fidelidade do objeto à realidade. O sentido de verdade, por sua vez, remetia à possibilidade de verificação do grau de adequação do fato à realidade. Em síntese, um conhecimento considerado verdadeiro era igualmente significado como objetivo, isto é fiel ao real. A ideia de objetividade se articula nesses casos, à

de neutralidade, que é vista como garantia da possibilidade de produção de conhecimentos verdadeiros. Não é por acaso que em meio à articulação, em uma mesma cadeia equivalencial, de termos como *verdade*, *neutralidade*, *objetividade* e *realidade* que se construiu a definição hegemônica de ciência moderna.

Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como algo exterior ao sujeito que o produz, ensina ou aprende. Ele é coisificado, podendo ser quantificado, acumulado e mensurado. Essas características do conhecimento quando incorporadas no contexto escolar tendem a ser redimensionadas e fixadas como condição da realização exitosa do processo de ensino-aprendizagem.

Interessante sublinhar que essa percepção está presente no campo educacional, a despeito dos significados atribuídos à escola por diferentes perspectivas teóricas. Para as tendências pedagógicas em que a aposta na escola consiste em valorizá-la reduzindo seu papel à transmissão, entre gerações, do conhecimento acumulado, essas definições de objetividade e de verdade dificilmente são questionadas ou problematizadas. Do mesmo modo, para os defensores do papel político da escola como espaço de socialização e de qualificação que envolve necessariamente outros aspectos que a mera transmissão de conhecimentos, a articulação discursiva entre realidade-objetividade-verdade tende a ser mobilizada sem maiores questionamentos. Arriscar-me-ia ainda afirmar que a hegemonização desse sentido particular de objetividade não é necessariamente deslocada quando se trabalha com a ideia de escola como lócus produtor de subjetividades. É como se ora os processos de subjetivação na escola não envolvessem o conhecimento escolar, ora a sua condição de objetivo e verdadeiro não fosse problematizada nesses processos.

Interessante observar que a hegemonia desse tipo de articulação persiste nos contextos escolares mesmo após a intensificação do que ficou conhecido, desde a segunda metade do século XX, como uma crise paradigmática, permitindo a emergência de outras definições e entendimentos do termo objetividade. Esse tipo de crise coloca sob rasura conceitos como *ciência* e *verdade* tal como hegemonicamente compreendidos no paradigma empirista cujas linhas gerais foram anteriormente mencionadas. Com efeito ela reativa o momento instituinte de definição desses termos, deslocando sentidos de objetividade e de subjetividade bem como as articulações hegemônicas entre sujeito e objeto na produção do conhecimento.

Os efeitos dessa crise no campo educacional podem ser observados nas críticas contundentes formuladas e acumuladas no âmbito da teorização curricular crítica. Essas teorizações foram e são importantes para questionar a hegemonização e legitimidade de certos conhecimentos disciplinares em detrimento de outros. Elas permitiram a desnaturalização dos conhecimentos escolares, trazendo para o centro do debate as questões de poder e seus efeitos sobre os processos de objetivação do conhecimento escolar.

Desde então, esse enfraquecimento do estatuto de objetividade desse tipo de conhecimento tem suscitado debates e polêmicas sobre a sua natureza epistemológica. Percebido como resultado de processos complexos de seleção cultural e de reelaboração didática, o conhecimento escolar, nessa perspectiva, torna-se objeto

de denúncia dos defensores de uma escola democrática e pluralista. Acusado de reproduutor de uma ordem social desigual e discriminatória, o conhecimento escolar tende, nessas perspectivas a ocupar nos debates curriculares o lugar do grande vilão. Que critérios privilegiar nesses processos de seleção? Que conhecimentos são validados e por quem? Que fluxos de sentidos são incorporados na definição de conhecimento para garantir a pertinência em adjetiva-lo de escolar? Do mesmo modo: Como é possível participar de processos de ensino-aprendizagem sem operar com articulações discursivas que mobilizam termos como conhecimento e verdade? Essas são apenas exemplos de questões que animam os debates no campo suscitados pelos deslocamentos dos sentidos de objetividade.

Vimos trabalhando com a hipótese que o enfrentamento dessas questões é necessário para fazermos trabalhar certas aporias. Ao invés de negarmos qualquer possibilidade de produzirmos um conhecimento objetivo e verdadeiro, não caberia pensarmos em outras possibilidades de definição para estes termos? Ou ainda: Ao invés de insistirmos em classificar ou em negar a possibilidade de classificação do conhecimento escolar como verdadeiro e objetivo tal como significado em uma cadeia equivalencial até então hegemônica, não seria mais produtivo analisar os dispositivos que produzem a fronteira da mesma, reativando o seu sentido político, trazendo a lembrança da contingência de toda ordem social produzida? Se concordarmos com Forquin (1992) quando afirma que todo professor ensina aquilo que ele acredita que vale a pena ser ensinado, e que essa formulação carrega entre outros o valor de verdade, não é possível negligenciar em nossas análises políticas os processos de objetivação desse conhecimento.

Essa persistência de um padrão de objetividade na escola me parece um indício potente para nos debruçarmos sobre os dispositivos discursivos que o reproduzem nesse contexto específico. Caberia nos interrogar: Por que a persistência na produção de um sentido de escola desse sentido particular de objetividade e verdade? Como pensar a fronteira definidora do escolar a partir de outras definições possíveis desse termo? O que está em jogo é a compreensão dos processos de objetivação do social a partir da ideia de produção de fundamentos contingenciais. Não se trata pois negar qualquer possibilidade de objetivação, mas de compreender que ela é produzida em meio a jogos da linguagem. O adjetivo escolar imprime no termo conhecimento um compromisso com o valor de verdade cujo sentido precisa ser igualmente reativado após as críticas radicais às perspectivas essencialistas. Como operar com esse tipo de conhecimento sem mobilizar sentidos de objetivação e de verdade?

Diferenciar, na abordagem pós-fundacional é também objetivar, isto é, produzir um corte antagônico na cadeia indefinida de equivalências, visto como condição para que o processo de significação se efetue ainda que contingencial e provisoriamente. Afinal, como afirma Laclau e Mouffe (2004) o antagonismo é a possibilidade e limite de qualquer possibilidade de objetivação. Trata-se assim, de ao invés de insistirmos em significar o conhecimento escolar como verdadeiro, procurarmos

mecanismos que garanta a sua permanência no domínio do verdadeiro (GABRIEL, CASTRO, 2013; GABRIEL, MORAES, 2013; GABRIEL, 2013, 2013a)

Sobre universalização

A última operação lógica destacada nos remete ao entendimento e mobilização da tensão universal e particular nos debates curriculares. Uma breve análise na literatura especializada da área permite apontar a multiplicidade de sentidos atribuídos a termo universal que por sua vez intervém diretamente no sentido atribuído a tensão mencionada.

Entendido como sinônimo de abrangência, o termo universal tem sido utilizado nas lutas políticas para garantir o acesso a todos aos direitos considerados universais. Essa conotação tem sido bastante utilizada para se contrapor as demandas de diferença que interpelam as instituições de ensino. Em outras formulações esse termo aparece articulado com significantes como a-histórico, absoluto, antagonizando os sentidos de contingência e particular. Nessa perspectiva ele tende a adjetivar a natureza epistemológica do termo conhecimento e é alvo de críticas das teorizações curriculares críticas e pós-estruturalistas. A resistência a construção de um currículo nacional reativado nos debates políticos contemporâneos faz uso dessa definição de universal.

O diálogo com o pensamento pós-fundacional tem nos ajudado a repensar essa tensão e seus efeitos na definição do conhecimento escolar. Afinal, o problema é o universal? Ou é a forma de defini-lo? Como defini-lo sem pensar em limites, em fronteiras? E ainda: A fronteira entre universal e particular é ela mesma universal ou particular? (LACLAU, 1996). Esse autor ao analisar as fronteiras possíveis entre universal e particular, tece críticas às três formas históricas de possibilidades de entendimento que, segundo ele, não dão conta das demandas políticas de nosso presente. Para esse autor, a universalidade e a plenitude são inalcançáveis se mostrando sempre pela sua ausência. É [...] “o símbolo de uma plenitude ausente e o particular só existe no movimento contraditório de afirmar uma identidade diferencial e ao mesmo tempo anulá-la por meio de sua inclusão em um meio não-diferencial”. (LACLAU, 1996, p. 57).

Esse entendimento redimensiona o termo universal e permite pensá-lo com uma função indispensável no jogo de linguagem. Para Laclau, é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente. Isso implica a necessidade de considerar a importância de manter em nossas análises, a dimensão universal mas articulá-la de modo distinto com o particular. A articulação entre universal e particular é pois uma relação política conflituosa que ao invés de tentarmos superá-la, o que precisamos é aprender a participar desses conflito como expressão do debate democrático.

Pensar o universal como horizonte desvinculado de um conteúdo particular permite deslocar as fronteiras que tendem a significá-lo ora como “solução”, ora como “problema”. Desse modo, o universal aparece como condição de possibilidade para pensar a própria tensão entre perspectivas universalistas e particularistas,

permitindo afirmar que é somente renunciando a toda prerrogativa epistemológica fundada na pretensa posição ontológica privilegiada de uma verdade universal que o grau de validéz atual do conhecimento válido a ser ensinado pode ser seriamente discutido.(GABRIEL, 2011; GABRIEL, CASTRO 2013). Esse tipo de renúncia abriria a possibilidade de deslocarmos e ampliarmos a cadeia de equivalência que qualifica o conhecimento escolar legitimado incluindo assim nessa lógica outros saberes, até então excluídos desse sistema de significação, como válidos a serem ensinados.

Diferenciar, objetivar e universalizar são pois, três operações intelectuais constantemente mobilizadas, de forma articulada, nas lutas pela significação em torno do conhecimento escolar. Posicionar-se teoricamente em relação as múltiplas e contingentes definições desse termo é uma forma de entrar nos debates curriculares contemporâneos reconhecendo o potencial político do momento da reativação da contingencia que nos autoriza pensar a abertura para outras definições possíveis.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. (2007) Estado, Políticas Educacionais e Obsessão Avaliativa. *Contrapontos – Volume 7 – n.º 1-* p. 11-22 – Itajaí, jan/abr.
- FORQUIN, J.C. (1992) Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n.º 5, p. 28-49
- GABRIEL C. T. (2011) *Curriculum e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar*. In: C. Leite et al (orgs) *Políticas, Fundamentos e Práticas do Curriculum* (37-44). Portugal: Porto Editora.
- GABRIEL, C.T (2013) Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária *Revista Teias*, v. 14, n.º 33, p. 44-57.
- GABRIEL, C.T (2013a) Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. *Revista FAEEBA Educação & Contemporaneidade*.
- GABRIEL, C.T CASTRO, M. M. (2013) Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n.º 31, p. 82-110, jan/abr.
- GABRIEL, C.T; MORAES, L. M. S. (2014) Conhecimento escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S.; (Orgs). *Curriculum e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. 1a ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus.
- HYPOLITO, A.M., GANDIN, L. A. (2013) Política de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. *Revista e- Curriculum*, São Paulo, n.º 11, vol.02 (335-341).
- LACLAU, E. (1990) *Nuevas Reflexiones sobre la revolution de nuestro tempo*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- LACLAU, E (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. (2004) *Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

- MACEDO, E. (2014) Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. In Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530 – 1555 out./dez.
- MARCHART, O. (2009) El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. 1.^a Ed. – Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MARCHART, O. (2008) La política y la diferencia ontológica, en Simon Critchley e Olivier Marchart (comps) Laclau, Aproximaciones críticas a su obra. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- RETAMOZO, M. (2009) Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. Cinta Moebio, Santiago, vol.35. p. 110-127.
- RETAMOZO, M. (2009 a) Lo político y la política: los sujetos político, conformación y disputa por el orden social. México: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, vol.51, n.^o 206.
- YOUNG, M.(2007). Para que servem as escolas? Revista Educação e Sociedade, vol,28, n.^o 101, p1287-1302, set/dez.