

The background of the cover features a network of thin, light-colored lines connecting various silhouettes of people. The silhouettes are in different poses and some are wearing hats, suggesting a historical or academic context. The network is spread across the entire cover, with a denser concentration in the upper half.

Coleção *Rizomas*
educacionais

Abordagens teórico-metodológicas primeiras aproximações

Organizadoras

Raquel Alvarenga Sena Venera | Rosânia Campos

Educação
& Cultura


UNIVILLE
UNIVERSIDADE



EXPEDIENTE

Reitor
Paulo Ivo Koehntopp

Vice-Reitora
Sandra Aparecida Furlan

Pró-Reitora de Ensino
Ilanil Coelho

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Therezinha M. Novais de Oliveira

**Pró-Reitora de Extensão e Assuntos
Comunitários**
Berenice Rocha Zabbot Garcia

Pró-Reitor de Administração
Raul Landmann



EDITORIA UNIVILLE

Coordenação geral
Reny Hernandes

Revisão
Cristina Alcântara
Viviane Rodrigues

Projeto gráfico e diagramação
Marisa Kanzler Aguayo

Capa
José Isaias Venera
(releitura da obra *Golconda*, óleo sobre tela
de René Magritte, 1953)

Impressão
Sociedade Vicente Pallotti

Tiragem
500 exemplares

Campus Joinville
Rua Paulo Malschitzki, 10
Campus Universitário – Zona Industrial
CEP 89219-710 – Joinville/SC
Tel.: (47) 3461-9000 – Fax: (47) 3473-0131
e-mail: univille@univille.br

Unidade Centro – Joinville
Rua Ministro Calógeras, 439 – Centro
CEP 89202-207 – Joinville/SC
Tel.: (47) 3422-3021

Campus São Bento do Sul
Rua Norberto Eduardo Weihermann, 230
Bairro Colonial – Cx. Postal 41
CEP 89288-385 – São Bento do Sul/SC
Tel./Fax: (47) 3631-9100
e-mail: secbs@univille.br

Unidade São Francisco do Sul
Rodovia Duque de Caxias, s/n.º
Poste 128 – km 8
Bairro Iperoba – CEP 89240-000
São Francisco do Sul/SC
Tel.: (47) 3442-2577
e-mail: univille.sfs@univille.br

www.univille.br

ISBN 978-85-8209-007-7

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

A654 Abordagens teórico-metodológicas: primeiras aproximações. / Raquel Alvarenga Sena Venera, Rosânia Campos (Organizadoras) – Joinville, SC: UNIVILLE, 2012.
(Coleção Rizomas Educacionais).

157 p. : il. ; 21 cm.
ISBN: 978-85-8209-007-7

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – Pesquisa Científica. 3. História – Pesquisas Educacionais. I. Venera, Raquel Alvarenga Sena (org.). II. Campos, Rosânia. (org.). I. Título.

CDD 370.7

Coleção
Rizomas
educacionais

Abordagens teórico-metodológicas primeiras aproximações

Organizadoras

Raquel Alvarenga Sena Venera | Rosânia Campos

 Educação
e Cultura


UNIVILLE
UNIVERSIDADE

**CONSELHO EDITORIAL
UNIVILLE**

Profa. M.Sc. Ágada Steffens

Prof. Dr. Alexandre Cidral

Profa. Dra. Andréa Tamanine

Profa. Dra. Denise Mouga

Profa. M.Sc. Marlene Westrupp

Profa. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes

Profa. Dra. Therezinha M. N. de
Oliveira

**CONSELHO EDITORIAL
DA COLEÇÃO RIZOMAS**

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado
Cordeiro – Univille

Profa. Dra. Ernesta Zamboni – Unicamp

Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
– Univille

Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa Aguiar
– UFSC

Profa. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera
– Univille

Profa. Dra. Rosania Campos – Univille

Sumário

Prefácio	7
Apresentação da Coleção Rizomas Educacionais	13
CAPÍTULO I	19
Da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real: que implicações para a pesquisa em educação?	
– Carmen Teresa Gabriel	
CAPÍTULO II	43
Profesorado, indigeneidad y producción curricular en Chile	
– Omar Rolando Turra Díaz	
CAPÍTULO III	65
A metodologia <i>survey</i> em pesquisas educacionais: a disciplina de Estudos Latino-americanos e o aprendizado da história da América Latina	
– Juliana Pirola	
CAPÍTULO IV	85
Outras concepções metodológicas – o lúdico e o pedagógico: a prática da educação ambiental com crianças do ensino fundamental	
– Nelma Baldin / Júlia Fernanda Hoffmann	

CAPÍTULO V 107

Educação popular e patrimônio cultural: a complexidade do
modo de construir saberes formais e não formais
interdisciplinares entre museu, escola e comunidade

– Elizabete Tamarini / Sílvia Sell Duarte Pillotto

CAPÍTULO VI 129

A construção de um dispositivo teórico de interpretação da
Análise do Discurso: possibilidades nas pesquisas
educacionais sobre juventudes

– Raquel Alvarenga Sena Venera

Minicurriculo dos autores 151

Índice remissivo 157



Da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real: que implicações para a pesquisa em educação?

Carmen Teresa Gabriel

Introdução

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural” (HALL, 1997, p. 4).

O presente texto tem como objetivo refletir sobre as implicações para a pesquisa em educação conforme a afirmação de Stuart Hall, a qual serve de epígrafe deste texto, enunciada há mais de uma década. São muitas as portas de entrada possíveis para esse tipo de reflexão que proponho. Minha intenção é explorar do ponto de vista teórico uma tomada de posição epistemológica que assume de forma radical a centralidade da cultura nas leituras de mundo em nossa contemporaneidade. Tal intencionalidade pauta-se no entendimento de que esse reposicionamento do significante cultura não influencia apenas possíveis interpretações/explicações em um

quadro teórico específico, eleva mais além, impondo uma mudança de quadro de significação, uma mudança paradigmática.

Não se trata, pois, de um "texto-balanço" das perspectivas teórico-metodológicas presentes no campo educacional ao longo de sua trajetória, tampouco um tratado metodológico sobre regras de como fazer uma pesquisa com o rigor exigido no campo científico. Minha intenção é outra, bem mais modesta, ao menos em termos de recorte temporal e de abrangência ou potencial de generalização implícita em trabalhos sobre o fazer pesquisa. Interessa-me, neste texto, exercitar respostas possíveis e provisórias para questões como: o que muda no fazer pesquisa em educação ao assumirmos essa mudança paradigmática mencionada? Como lidar com a assunção da centralidade da cultura em nossas escolhas, recortes, abordagens e escritas acadêmicas? Reconhecer, como o faz Stuart Hall, que o processo das lutas hegemônicas em nossa atualidade se insere no campo das políticas culturais implica repensar a pesquisa no campo educacional como um fazer que mobiliza relações assimétricas de poder em meio a processos discursivos e simbólicos que precisam, no meu entender, ser mais bem explorados do ponto de vista teórico-metodológico. Assumo, assim, que a linguagem se tornou um objeto incontornável nas leituras de mundo e, igualmente, uma tarefa incontornável para nós, pesquisadores do campo, enfrentarmos essa questão no fazer pesquisa em educação.

Organizei minhas argumentações em três momentos-notas. Nomeei-os dessa forma pois considero que o que se segue são anotações como as definidas por Larrosa (2001, p. 2), isto é, "notas de leitura, reflexões fragmentárias em forma de esboços, uma idéia", alguns alinhavos esperando costuras futuras mais consistentes. No primeiro momento, exploro uma possibilidade de leitura da interface cultura-linguagem em um quadro de análise que se distancia das perspectivas essencialistas, nesses tempos "pós", procurando destacar algumas questões de nosso presente que se recontextualizam no campo educacional. No segundo momento, sublinho a potencialidade analítica da categoria "discurso" na perspectiva pós-estruturalista, que permite ampliar o entendimento da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real, abrindo

assim caminhos investigativos que considero potentes. Na terceira e última nota, apoiada em meus estudos mais recentes (GABRIEL, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b; GABRIEL; COSTA, 2011; GABRIEL; FERREIRA, 2012), apresento algumas considerações sobre os efeitos de uma virada cultural no fazer pesquisa em educação. Meu intuito não é exemplificar o caminho certo, mas apresentar um caminho possível, entre tantos outros, de enfrentamento com as implicações radicais do reconhecimento da centralidade da interface cultura-linguagem na leitura de nosso presente.

O presente como demanda

Em cada presente há um esforço de compreensão: auto-localização pela rearticulação de passado e futuro. São essas auto-localização e organização temporais, originais em cada presente, que possibilitam as estratégias de ação. E são múltiplas as representações e respectivas estratégias de ação que cada presente se oferece (REIS, 1999, p. 11).

Nomear o presente como demanda é um recurso retórico e, como tal, um indício de minhas interlocuções com o universo da linguagem que explorarei ao longo deste texto. Com efeito, o uso dessa expressão é um "esforço de compreensão", um indício de meu posicionamento entre as hibridizações teóricas disponíveis que optam por distanciar-se das perspectivas essencialistas na compreensão dos processos constitutivos do social, em particular o de fazer pesquisa em nossa contemporaneidade.

Neste primeiro movimento, o exercício teórico consiste em explorar o desafio permanente da "definição". Esse desafio nos situa perante a 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 das ciências sociais e da educação em

que nos situamos como pesquisadores. Isso significa não apenas adjetivar essa realidade, como por exemplo "moderna" ou "pós-moderna", mas também explicitar a concepção de "realidade social" e de "sociedade" com a qual operamos em nossas análises. Trata-se assim de explicitar minhas escolhas em meio a processos de significação em disputa em torno da definição do contexto político-epistemológico em que se situam tais reflexões.

Nessa perspectiva, as contribuições de Stuart Hall (1997) permitem avançar na medida em que oferecem elementos para uma definição da interface cultura-linguagem que considero potente para esse tipo de exercício intelectual. Com efeito, ao desenvolver argumentos para sustentar sua tese acerca da centralidade da cultura na nossa contemporaneidade, Stuart Hall ressignifica e fixa o conceito de cultura, destacando o "amplo poder analítico e explicativo" que tal conceito adquiriu na teorização social nos tempos presentes. Importa observar que para o autor mencionado não se trata apenas de reconhecer o papel importante ocupado pela cultura nos debates do campo das ciências humanas e sociais, tampouco a assunção do seu papel na atribuição de sentidos, nas práticas de significação das ações sociais. Hall chama a atenção para a centralidade substantiva e o peso epistemológico da cultura no mundo em que vivemos. O aspecto substantivo da cultura autorizaria reconhecer o seu lugar "na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade em qualquer momento histórico particular" (HALL, 1997). Do mesmo modo o aspecto epistemológico da cultura garantiria a "sua centralidade também em relação às questões de conhecimento e conceptualização, em como a 'cultura' é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo" (HALL, 1997).

Interessa-me mais particularmente, neste texto, explorar o peso epistemológico dessa centralidade da cultura sob o qual, segundo Hall (1997), vivemos há quase meio século, para pensar o fazer pesquisa no campo educacional. Isso significa assumir uma "virada cultural", ou seja, uma revolução conceitual, uma mudança paradigmática nas ciências sociais por meio da qual a cultura passa a ser percebida como uma "condição constitutiva da vida social", portanto também constitutiva da prática de pesquisa.

Na perspectiva defendida por Hall, a forma de entendimento da relação entre cultura e linguagem mostra-se central para que essa revolução conceitual se efetive. Considerando que a cultura "não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas às quais a língua recorre a fim de dar significação às coisas" (HALL, 1997), não fica difícil perceber a sua presença incontornável na construção de uma grade de inteligibilidade de mundo.

Como aponta Hall (1997), essa virada cultural, bem como seus efeitos no campo do pensável, não se limitou a um ou outro campo de estudo, e sim se impõe como um discurso que desestabiliza as bases epistemológicas sobre as quais se assentaram até então as diferentes matrizes teóricas que contribuem para a nossa leitura de mundo. Trata-se de um discurso que, pela definição fixada e explicitada no parágrafo anterior, coloca em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam diante de outros objetos e sujeitos. O entendimento de cultura como "rede de significados" ou como um "conjunto de sistemas de significação" distancia-se de qualquer possibilidade de apreensão essencialista, seja do ponto de vista biológico e/ou cultural da realidade. Pode-se, pois, afirmar que a linguagem constitui o mundo em significados; assim, o significado de um objeto não surge do objeto em si, mas dos "jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais esses objetos estão inseridos" (HALL, 1997).

Verdadeira revolução conceitual, a assunção da centralidade da cultura no plano do pensamento, da produção do conhecimento nas diferentes áreas disciplinares e interdisciplinares implica assim uma escolha que extrapola, ou melhor, que é anterior à escolha de possíveis interlocuções teóricas, conceitos centrais ou enfoques disciplinares. Operar com o conceito de cultura nessa perspectiva passa a ser uma condição de pensamento, um princípio orientador de leitura de mundo, princípio esse que nos remete ao terreno conflituoso da definição das coisas – sonho e pedras – desse mundo, no qual são mobilizados em permanência "processos de significação" e "processos de identificação" materializados pelas

políticas culturais. Significar e identificar são ações que qualificam o jogo político na medida em que, como procurarei desenvolver mais adiante, correspondem a tentativas de fixação e hegemonização, embora provisória, de alguns sentidos, em detrimento de outros.

Assim, ao definirmos nosso "presente como demanda", afirmamos a potencialidade de uma leitura política discursiva do social/político. O uso do termo *presente*, de forma substantivada, tem como objetivo colocar em evidência as dimensões de espacialidade (estrutura, sistema, limites) e de temporalidade (contingência, historicidade) mobilizadas por essas teorizações para significar uma ordem social determinada – espacialidade em termos da escolha das fronteiras definidoras do lugar do qual e/ou o qual intencionamos tornar inteligível. O que está em jogo aqui é em primeiro lugar nomear, definir, em uma perspectiva de análise "macro", o "social" que nos institui como sujeitos e no qual formulamos nossas questões, identificamos "os perigos" e avançamos nossas hipóteses, sobre o significado de fazer pesquisa no campo educacional. Em seguida, dar inteligibilidade ao próprio ato investigativo, temporalidade que concerne à imersão dessa realidade social investigada na contingência do presente no qual ela é pensada e que não autoriza que a vejamos previamente como uma necessidade nem como fatalidade.

Presente, nessa perspectiva, não significa apenas uma presença ou uma dimensão temporal que sucede o passado e precede o futuro. Como nos aponta Koselleck (1990), o presente é percebido como forma de equacionamento entre a tensão permanente entre campos de experiência e horizontes de expectativa. Em cada presente das diferentes sociedades historicamente constituídas encontramos formulações diferenciadas desse equacionamento. Em cada um desses presentes é possível escolher, entre as diferentes formulações, aquelas que queremos nomear como qualidade desse presente que nos é contemporâneo ou no qual nos situamos como sujeitos históricos. E para tanto escolhemos os rastros do passado que queremos explorar e os projetos de luta pelos quais nos interessa lutar. Tais escolhas fazem parte das lutas simbólicas, discursivas, que na nossa contemporaneidade disputam o sentido de presente.

No caso específico deste texto, trata-se de entender o campo de pesquisa como um sistema discursivo inserido temporalmente em nossa contemporaneidade marcada contingencialmente por diferentes demandas que exigem do ato investigativo, se não respostas pragmáticas, um compromisso ético em termos do enfrentamento dos desafios por elas colocados. Essa afirmação diz tanto do desejo de não estar alheio às graves questões sociais de nosso tempo quanto da aposta nas infinitas possibilidades que temos de propor leituras para tais questões (FISCHER, 2002) e, assim, participarmos das lutas hegemônicas em torno das verdades produzidas desse e nesse mundo. Implica reconhecer, portanto, nossa imersão nesses problemas e possibilidades e investir no trabalho teórico, entendendo que se trata de um caminho possível de ação política no fazer pesquisa.

A utilização da expressão "demandas de nosso presente" é também uma forma de assumir o tipo de comprometimento teórico-político aqui defendido. Não é difícil concordar com Boaventura de Sousa Santos (2010) quando afirma que "não parece faltar no mundo de hoje situações que suscitem desconforto e indignação". Segundo o autor, tais situações se explicariam pelo não cumprimento do que ele chama de "grandes promessas da modernidade" (SANTOS, 2010, p. 197-198), a saber: as promessas da igualdade, da liberdade, da paz e da dominação da natureza. Interessa-me aqui partir da problematização, não desse tipo de afirmação, mas das apropriações que têm sido feitas dela por autores de diferentes campos de conhecimento, nas áreas da educação e das ciências sociais, para decretar a falência do pensamento moderno e, de ricochete, do trabalho da crítica e da possibilidade de subversão do *status quo*.

Prefiro trabalhar com a hipótese sustentada em uma linha de pensamento que, embora reconheça o esgotamento de alguns caminhos traçados para o cumprimento dessas promessas, ainda insiste em mantê-las no horizonte de nossas expectativas. Tal posição me parece fecunda, já que tende a não invalidar a legitimidade e a relevância das demandas de igualdade e de liberdade que justificaram e continuam justificando, se não o cumprimento, a formulação dessas mesmas promessas.

Afinal, como não se indignar com o fato de continuar aumentando o fosso entre aqueles que podem usufruir bens materiais e culturais disponíveis neste mundo e aqueles que não estão em posição de acessar tais bens? Como negar, minimizar ou desacreditar discursos nos quais a escola pública, em uma sociedade desigual como a nossa, ainda possa significar, para muitos, o único espaço possível para disputarem "novos papéis num mundo mutante e em crise" (VEIGA-NETO, 2004)? Esse posicionamento não nos situa, todavia, em um terreno menos conflituoso. Entre os que se indignam com as desigualdades e apostam na escola pública, não existe consenso sobre a forma de reverter o jogo.

Não se trata de sermos proféticos, mas sim de operarmos com as ferramentas de análise de que já dispomos ou, quiçá, com as que possamos ainda eventualmente inventar e continuarmos participando das lutas pela significação em torno de termos centrais para o campo educacional, entendendo que o trabalho da crítica é capaz de articular as linguagens da denúncia com as linguagens das possibilidades.

A despeito das lentes de análise que utilizamos – "mundo global, sociedade brasileira" – para nomear nossa indignação, uma maneira produtiva para pensar o fazer pesquisa em educação consiste em explicitar nossa concordância com as análises sociais que reconhecem e problematizam uma situação de "injustiça cognitiva social" que reforça a linha abissal de que nos fala Santos (2010) em seus escritos mais recentes. Trata-se de uma situação de injustiça que interpela as instituições de formação – universidade e escola –, colocando em xeque o seu papel hegemônico e a sua legitimidade como espaço institucional onde se estabelecem relações com os discursos de cientificidade, uma situação que nos mobiliza como pesquisadores do campo educacional que somos.

As demandas de igualdade e de diferença que caracterizam a luta hegemônica em nossa contemporaneidade encontram, nesses espaços de formação, terreno fértil para as suas articulações. Do mesmo modo, a estrutura escolar e/ou universitária, perante essa pressão que tensiona suas fronteiras, seus limites, produz deslocamentos, investe em novos sentidos, reafirma posições

a fim de preservar-se por meio da mobilização de significados cristalizados. A articulação em torno do significante "qualidade da educação" (MACEDO, 2009) pode servir de exemplo desse complexo jogo da gestão da escola vista como um campo social de demandas, pois é no jogo político que essa articulação organiza diversos discursos pedagógicos, justificando as reformas curriculares.

Assim, ao nomear o presente como demanda, abrimos uma chave de leitura de nossa contemporaneidade que permite pensar os processos de conflitos estabelecidos em torno da conformação da ordem social. Afinal, a noção de demanda remete-nos ao terreno da produção e da articulação das subjetividades na luta política. Na formulação da demanda, que sempre é endereçada ao outro, insere-se inicialmente um pedido ou uma reclamação a partir da identificação de uma situação de injustiça, que quando elaborada em uma solicitação/reivindicação passa a interpelar as alteridades, afirmando a luta pelo reconhecimento.

É nessa perspectiva que o estreitamento do diálogo com as abordagens discursivas na leitura do social se apresenta fecundo, como procurarei explorar a seguir.

Discurso: uma ferramenta de análise do jogo político

O ponto de partida de minha análise é a nossa incapacidade para perceber de modo *político* os problemas que enfrentam nossas sociedades. O que quero dizer com isso é que as questões políticas não são meros assuntos técnicos destinados a ser resolvidos pelos especialistas. As questões propriamente políticas sempre implicam decisões que requerem que façamos escolhas entre alternativas em conflito (MOUFFE, 2005, p. 7, grifo da autora, tradução livre).

Com trajetórias em campos de conhecimento distintos e com recortes também diferenciados, as abordagens discursivas

compartilham o reconhecimento da centralidade da categoria *discurso* na luta pela definição do social. Para tanto, comungam de um mesmo sentido de linguagem que extrapola a função representacional, afirmando o seu papel constitutivo na construção dos sentidos de mundo. A despeito da pluralidade de significados possíveis do termo *discurso* importa colocar em evidência o que ele carrega como potencialidade para sustentar as críticas formuladas aos essencialismos.

Voltemos então à questão da definição já mencionada na nota anterior. A potência do termo *discurso*, que me interessa trabalhar nesse momento, 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 tenho me inspirado (FOUCAULT, 1996, 2000, 2002; FAIRCLOUGH, 2001; LACLAU, 1996, 2005; LACLAU; MOUFFE, 2004), 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. Nessa perspectiva antiessencialista/pós-fundacionista não há distinção entre práticas discursivas e não discursivas, o que não significa negar a existência do objeto fora do discurso, mas sim afirmar que nada tem sentido a não ser no interior de um discurso.

Tais estudos procuram romper com uma definição do social pautada em noções como fundamento, essência, centro, percebidas ora como um "fundo firme", ora como um "gancho no céu", metáforas que utiliza Veiga-Neto (2004), onde seriam produzidas as verdades e certezas sobre as coisas deste mundo. A crítica à ideia de essência, tal como formulada nessas perspectivas, obriga reconhecemo-nos, ou melhor, assumirmos as implicações políticas e epistemológicas de nossa condição de ser na e da linguagem e que é dessa e nessa condição que pensamos, significamos e agimos no mundo.

A compreensão desse argumento é importante para evitar alguns equívocos. Não se trata de buscar um sentido último, mais verdadeiro ou oculto das palavras articuladas em um texto quando analisamos algum discurso. Tem-se o desafio de justamente

ficarmos no nível das palavras, reconhecendo, ao mesmo tempo, que ao fazê-lo não se está só com as palavras. Afinal, como afirma Burity (2008), se não há ação social sem significação, toda significação está inserida – ainda que de forma instável e provisória – em um discurso, ou seja, na materialidade do dito.

A sustentação desse argumento se diferencia entre as abordagens discursivas em função do enfoque, da ênfase e/ou da interlocução teórica privilegiados. As aproximações e os distanciamentos que faço em relação a esses diferentes enfoques não serão objeto de análise na presente reflexão. Isso não significa, todavia, que minha exposição não deixa transparecer certas escolhas e posicionamentos em relação a tais diferenciações.

Interessa-me, neste primeiro movimento, eleger entre as abordagens discursivas disponíveis aquelas que enfatizam o deslocamento da compreensão da linguagem do texto para a linguagem da tessitura do real, entendendo a textualidade para além da linguística. Nessas análises a linguagem se sociologiza e se politiza.

Essa compreensão pressupõe perceber uma inflexão na problemática do discurso que emerge a partir dos anos 1980 no âmbito das ciências sociais, em particular na ciência e filosofia política, cujo foco de análise passa a ser os mecanismos retóricos, as articulações discursivas constituintes das lógicas sociais e políticas. Nessa perspectiva, opera-se um processo de recontextualização das categorias linguísticas para outro campo do saber.

O diálogo com a linguística estruturalista de Saussure desempenhou um papel-chave nessa "operação formalizante que retira o conceito de discurso do campo de referência do linguístico" (BURITY, 2008). A teoria de discurso pós-fundacionalista, na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), tem como ponto de partida a ideia de Saussure de que a língua é um sistema no qual não existem termos com uma positividade plena e transparente, mas apenas diferenças e que, portanto, cada significado se afirma pela distinção em relação aos demais. Nessas teorizações, a ideia de sistema relacional radicaliza-se, na medida em que afirma a impossibilidade do fechamento em

torno de qualquer centro. Portanto, a teoria do discurso sustenta a heterogeneidade como constituinte do social, reafirmando que os elementos que configuram o social não preexistem, mas se constituem por meio dele.

Dizer que o "ser" das coisas deste mundo – sonhos e pedras – 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, porém mobiliza, necessariamente, a ideia fronteira de limite, pois implica um fechamento. O sistema social pode ser então entendido como um sistema relacional, diferencial, com múltiplas possibilidades de fechamentos contingentes. Entendo que essa definição ajuda na desconstrução da ideia de um objetivismo essencializante, pois permite aproximar os termos relação e objetividade. Assumo, portanto, como pressuposto teórico o seguinte excerto retirado da obra de Laclau (2005, p. 114): "Toda configuração social é uma configuração significativa".

Outra ideia na teoria laclauiana traz contribuição substantiva na construção de uma crítica antiessencialista e pode ser sintetizada na seguinte afirmação do autor: "A totalidade é a condição de significação" (LACLAU, 2005, p. 94). A frase deixa entrever outras possibilidades de pensar a totalidade fora da pauta do essencialismo. Isso significa pensar fechamentos contingenciais, provisórios e precários. Assim, é a função discursiva da noção de limite do sistema de diferenças que permite essa operação teórica.

Trata-se de pensarmos em um significante capaz de exercer uma função discursiva do lugar de fronteira, do limite radical, que permita nomear esse fechamento. Em termos da constituição do social, tal significante ocupa o lugar do universal – inexorável e inalcançável –, entendido aqui como a totalidade do real; condição, pois, de pensamento, de significação.

Considero ainda potente para pensar o fazer pesquisa no campo educacional uma outra ideia fecunda na teorização do discurso e já de certa forma explorada no primeiro momento, que consiste em entender o "político como o ontológico do social". Acredito que essa afirmação rompe radicalmente com qualquer vestígio essencializante nas leituras de mundo.

Reconhecer no jogo político a condição de fechamento do social é valorizar as categorias fronteira e limite como territórios de lutas políticas, quer dizer, de lutas por significação. Afinal, como afirma Burity (2010, p. 2), "há sim, uma disputa pelo que há pelo que está acontecendo, pelo 'para onde vão as coisas'. Em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos".

Nessa perspectiva de análise, o discurso deixa de ser visto apenas como objeto empírico do fazer pesquisa no campo educacional, tornando possível compreender o "fazer pesquisa" como discurso. Isso significa considerar tal prática como território de lutas políticas, logo, de decisões, que como nos aponta Mouffe (2005) requerem que façamos escolhas entre alternativas em conflito. É sobre minhas escolhas nesse território que me deterei a seguir.

Pesquisar em tempos de incertezas

Vivemos tempos em que os empreendimentos intelectuais, entre tantas outras exigências, requerem uma ampla reflexão sobre suas condições de produção. [...] Parece que se trata [...] de recomeçar, redimensionar e reposicionar todo o espaço de investigação intelectual, agora, porém, sem dispor de amarras, sem andaimes seguros, sem certezas (COSTA, 2005, p. 212).

Nas últimas notas, interessa-me tecer, ainda que de forma breve, cinco considerações sobre as implicações dessa mudança paradigmática resultante da assunção de uma virada cultural, no fazer pesquisa na área educacional. Como nos adverte Costa (2005) na citação anterior, trata-se, para nós pesquisadores, de construir ferramentas de análise que possam ter um forte potencial heurístico em meio a quadros teóricos que não oferecem mais a mesma garantia dos que se fixaram como hegemônicos até época recente.

Considerando, como procurei deixar claro nos dois momentos-nota precedentes, que o fazer pesquisa é uma prática discursiva que implica tomada de decisões em meio às diferentes disputas e demandas formuladas em nossa contemporaneidade, penso ser importante explicitar minhas escolhas em termos de recorte e foco de investigação. Como já desenvolvi em outros textos (GABRIEL, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b; GABRIEL; COSTA, 2011; GABRIEL; FERREIRA, 2012), minha trajetória de pesquisadora no campo educacional tem sido marcada pela persistência em investigar o processo de produção e distribuição do conhecimento considerado válido a ser ensinado na educação básica e no ensino superior. Tenho insistido em continuar apostando no potencial heurístico da categoria "conhecimento escolar" ou "conhecimento disciplinarizado" (GABRIEL; FERREIRA, 2012) para pensar uma escola pública que produza subjetividades rebeldes, avessas a discursos como os da desigualdade, do racismo, da discriminação.

Com efeito, para dar conta das demandas de igualdade, de diferença e de qualidade, defendo a ideia de que o deslocamento das fronteiras que definem o sistema discursivo *escola* se fortalece com o enfrentamento da questão do conhecimento escolar. Sustentar essa posição exige um investimento na compreensão dos sentidos da interface conhecimento-cultura-poder. Muito já foi produzido sobre essa interface, em particular no campo do currículo¹, mas "muito" também significa "não tudo". O que poderíamos ainda trazer de novo sob o sol? E, ainda, o que tais formulações dizem sobre fechamentos e incompletudes, na definição do conhecimento escolar?

As considerações que se seguem podem ser assim entendidas como uma proposta de leitura dessa interface pautada na abordagem discursiva aqui defendida.

A primeira consideração, à primeira vista paradoxal, consiste no fato de essa abordagem discursiva explorar positivamente o

¹ Refiro-me aos discursos curriculares a partir dos anos 1980, quando o conhecimento escolar emerge como objeto de investigação no âmbito das teorizações curriculares críticas.

sentido de aporia, nas análises do social/político. Com efeito, na teorização do discurso de Laclau e Mouffe (2004), a aporia deixa de ser uma contradição lógica, uma impossibilidade sem lugar próprio, e passa a ser vista como uma impossibilidade positiva, com função discursiva na constituição do social. Essa ressignificação nos oferece do ponto de vista teórico-metodológico a possibilidade de operarmos na tensão, não mais por escolha, mas como a própria condição do pensamento. Esse tipo de constatação me parece fecundo para fazer avançar os debates no campo educacional acerca da interface conhecimento-cultura-poder em pelo menos dois aspectos que tendem a se apresentar hoje, na bibliografia especializada da área, como verdadeiros impasses.

Refiro-me tanto à tensão universal/particular – tal como foi sendo produzida em meio às incorporações e recontextualizações de diferentes abordagens culturalistas no campo educacional – quanto à questão da possibilidade de objetivação e de verdade no conhecimento escolar, problematizado a partir da incorporação no campo das críticas pós-estruturalistas.

No que concerne ao primeiro aspecto, chamo a atenção para duas dimensões sobre a interface conhecimento e cultura que poderiam ser exploradas com a contribuição das teorias do discurso pós-estruturalistas. Uma diz respeito à fixação do universal e outra à fixação da fronteira entre universal e particular.

Para Laclau (1996), o universal não se define nem em termos de "solução" nem de "problema", e sim como condição de pensamento. Esse entendimento permite pensar o universal como significante que unifica o conjunto de múltiplas demandas, sem conteúdo próprio, mas com uma função indispensável no jogo da linguagem. Porque é um lugar de fronteira, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, mantendo sempre abertas outras possibilidades de significação. Desse modo, o lugar do universal poderá também ser ocupado, preenchido com diferentes conteúdos em função dos sistemas de significação nos quais está sendo disputado. Pensar, pois, o universal como horizonte sempre mais longínquo, desvinculado de um conteúdo particular, permite problematizar algumas das posições presentes no campo.

A segunda dimensão obriga-nos a refletir sobre a universalidade da própria fronteira universal e particular. Para Laclau (1996), a própria relação entre universal e particular é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente. A luta hegemônica constitui a luta para ocupar o lugar do significante que exerce a função de limite radical nas diferentes estruturas de significação. 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 – o que, como nos aponta a teoria do discurso, é indispensável nos processos de identificação –, mas sim deslocar a fronteira, investir na produção de outros universais e antagonismos, em meio a novas articulações discursivas, diferentes das hegemônicas até hoje.

Não seria esse um caminho instigante para relançarmos questões que continuam a reverberar entre os que pesquisam sobre conhecimento escolar? Em qual significante, entre os que participam da cadeia de equivalência sobre conhecimento escolar, valeria a pena investir como capaz de encarnar a universalidade? E ainda: em que medida ideias como "currículo comum" e "conhecimentos de base" não poderiam ser relançadas e revisitadas por essas leituras?

Em relação ao segundo aspecto anteriormente mencionado – a questão da objetivação da verdade no processo de produção do conhecimento escolar –, defendo a ideia de que as contribuições das teorias do discurso, tanto na perspectiva de Foucault como de Laclau, são potencialmente férteis para nos fazer avançar nessa discussão. Os estudos foucaultianos oferecem subsídios para a compreensão do conhecimento escolar como enunciado em uma formação discursiva singular e permitem sustentar a elaboração do que poderíamos chamar de uma "arqueologia do saber escolar". Isso significa reconhecer a estrutura de uma gramática escolar em meio à qual se instituem e se articulam diferentes regimes de verdade. Aqui, o deslocamento consiste em não mais pensar em termos do valor de/da verdade, e sim nos mecanismos discursivos que no âmbito de uma epistemologia social escolar o reconhecem como estando no verdadeiro.

A segunda consideração diz respeito à conversão do olhar que radicaliza nossa leitura política do social a despeito de nossos objetos de pesquisa. Não se trata de limitar a abordagem do político no campo curricular às políticas de currículo. A luta hegemônica dá-se em meio aos processos de significação a cada vez que se disputa preenchimento de um significante com efeitos universalizantes nos sistemas discursivos. Essa compreensão do político nos instiga a continuar os estudos, aprofundando a compreensão do vínculo entre o cultural e o político. Isso significa o deslocamento do foco da discussão das políticas de conhecimento para o político do conhecimento, abrindo pistas de investigação que ainda precisam ser mais bem exploradas.

Uma terceira ordem de consideração refere-se à questão da definição, tal como abordei anteriormente. 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. "Sociedade brasileira", "estrutura social", "realidade educacional", "sistema escolar" são exemplos de expressões que fazem parte do nosso fazer pesquisa de cada dia e que carregam formas de enfrentamento da relação entre as palavras e as coisas. Significa dizer que, antes de serem percebidas e significadas como *desigual*, *capitalista*, *injusta*, *democrática*, *libertadora*, *reprodutora*, *eficiente*, *tolerante*, essas palavras já são linguagem. Integram uma trama de saberes, uma episteme. Já dizem de perspectivas de olhar e de nomear o mundo.

Tendo em vista meu interesse de pesquisa, defendo que o deslocamento dos sentidos de escola para o sentido de escolar nas lutas de significação das quais participamos mais diretamente pode ser um caminho promissor para sustentarmos uma definição potente de conhecimento escolar. A objetivação e a totalização dos sistemas discursivos – aspectos inalcançáveis, porém necessários para que os processos de significação se tornem possíveis – são asseguradas, desse modo, pelas dimensões relacional e diferencial do discurso assumido na perspectiva lacaniana. Caber-nos-ia, então, perguntar: o que queremos adjetivar como

escolar? Onde fixar a fronteira do que é e não é escolar? Nessa perspectiva considero bastante promissor trazer para o debate a ideia de conhecimento disciplinarizado (GABRIEL; FERREIRA, 2012), não como retorno da linguagem crítica que denunciava sua filiação aos processos de disciplinarização hegemônicos, que caracterizam a trajetória da escola, mas como marca de sua condição escolar que, assumindo o lugar da fronteira, controla os fluxos dos discursos e faz a gestão das demandas endereçadas à escola. Isso me permite olhar para o espaço social chamado escola como uma estrutura, um sistema incompleto cujos limites estão sob forte pressão em nosso presente.

A quarta consideração, tendo como base essa "perspectiva de ver", permite propor mais uma leitura de escola, um exercício que implica procurar fixar o sentido de espaço escolar, ainda que provisoriamente. Isso significa olhar a escola sem buscar sua essência, sua positividade plena e transparente, mas olhá-la por aquilo que o escolar exclui, deixa de fora; ou seja: seu exterior constitutivo (o "não escolar"). Trata-se de trabalhar na margem, nos limites, e analisar as demandas que lhe são endereçadas; frutos de insatisfações e reivindicações de diferentes sujeitos – família, Estado, movimentos sociais, professores, alunos, pesquisadores – que investem por diferentes razões e interesses na produção de sentidos de escola. Interessa-me aqui pensar o político na constituição do escolar, de modo a perceber essa instituição como estrutura de oportunidades políticas, como um campo de demandas sociais. Para tal, uma abordagem pela epistemologia das demandas – como vem sendo desenvolvida no âmbito da teoria do discurso (RETAMAZO, 2009), a fim de analisar movimentos sociais no cenário político contemporâneo – parece-me uma escolha instigante. Sua potencialidade consiste em permitir uma leitura do político que leva em consideração tanto a estruturação da ordem social quanto as subjetividades. Justamente a categoria *demanda* permite tal articulação.

A quinta e última consideração consiste em explorar as possibilidades teóricas para pensarmos a questão das subjetividades no processo da construção e da distribuição do conhecimento escolar, isto é, no âmbito de uma filosofia da

linguagem, e não do sujeito. O entendimento de conhecimento escolar como enunciado permite buscar outros pontos de entrada no debate das subjetividades no campo educacional e em particular no do currículo. Isso significa deslocar o foco dos sujeitos que ensinam e aprendem para os sujeitos que se constituem no processo de aprendizagem em meio às relações que estabelecem com o conhecimento – e, assim, compreender por quais mecanismos discursivos, no âmbito de uma epistemologia social escolar, são constituídas subjetividades produtoras de demandas.

Essas cinco considerações sintetizam minha aposta e investimento na continuidade do que venho desenvolvendo em minha pesquisa atual – “Verdade, diferença e hegemonia nos currículos de História: um estudo em diferentes contextos”² –, nas orientações com mestrandos e doutorandos, associada a uma linha no Núcleo de Estudos de Currículo que considera potente o entendimento de conhecimento escolar como elemento incontornável do campo curricular.

Talvez o que o diálogo com as teorizações do discurso, na perspectiva aqui trabalhada, tenha de mais instigante seja o fato de permitir que noções como as de *dispersão* e *heterogeneidade* sejam vistas em toda a sua complexidade quando pensadas de forma articulada às possibilidades de fechamentos, suturas. E essa possibilidade, como procurei sustentar, me parece profícua, tendo em vista que sem fechamentos não há jogo político possível, ou seja, não há pesquisa possível.

Referências

BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. **Pós estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-47.

² Essa pesquisa conta com o apoio da Faperj (Edital JCNE/2010).

_____. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. **Revista Teias** [online], n. 22, p. 1-23, 2010.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-71.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. Conhecimento escolar, universalismos e particularismos: sobre fixações de fronteira no campo do currículo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010a, Belo Horizonte.

_____. Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9.; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO: DEBATER O CURRÍCULO E SEUS CAMPOS, POLÍTICAS, FUNDAMENTOS E PRÁTICAS, 5., 2010b, Porto. Mesa-redonda.

_____. E se todo o currículo fosse multiculturalmente orientado?
In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008b, Porto Alegre. **Anais...** CD-ROM.

GABRIEL, C. T.; COSTA, W. Currículo de história, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas da pedagogia**. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, jul./dez. 1997.

KOSELLECK, R. **Le futur passé** – contribution à la semantique des temps historiques. Paris: Ed. de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

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

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

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.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade [online]**, v. 30, n. 106, p. 87-109, 2009.

MOUFFE, C. **On the political: thinking in action**. Londres: Routledge, 2005.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil, de Vanhagen a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, v. 35, p. 110-127, 2009. Disponível em: <www.moebio.uchile.cl/35/retamozo.html>.

SANTOS, B. de S. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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