

## ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS EM TORNO DO SIGNIFICANTE CONHECIMENTO

---

Ana Paula Batalha Ramos<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Nessa perspectiva anti-essencialista/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. (GABRIEL, 2010, p.11)

O exercício de construção de um trabalho acadêmico exige a arte de fazer escolhas, recortes, estabelecer diálogo com nossos pares... construir com a rigorosidade exigida para produção acadêmica, um movimento político de colocar na roda aquilo que queremos defender, legitimar, num processo de significação constante, de luta pela fixação de sentido, ainda que provisoriamente, dos nossos olhares para nossos objetos de pesquisa. Interpretar, “a nosso modo”, as possibilidades de discussão que se pode vislumbrar a partir da temática é fazer-se caber na diferença e na equivalência mesma da concepção deste trabalho acadêmico, entendido como evento discursivo e por isso mesmo, com “prazo de validade” na contingência.

Procuro já no título, fazer um exercício não apenas de síntese de ideias, mas já apresentar algumas pistas acerca das proposições epistemológicas e apostas políticas que procuro desenvolver ao longo desse trabalho: 1) O reconhecimento do hibridismo teórico como pano de fundo das reflexões, entendendo o diálogo com outros campos ( com por exemplo as Ciências Sociais, Ciências Políticas entre outros) abre outras possibilidades para ressignificar meu objeto ; 2) A *fronteira* entre teorias críticas e pós-críticas, mais precisamente pós-estruturalistas, como lócus de problematização da produção, distribuição e legitimação do conhecimento escolar e de modo que não nos façamos avessos às suas múltiplas dimensões; 3) A aposta nas teorizações do discurso como ferramenta teórico-metodológica que pode nos distanciar de perspectivas essencialistas e apontar alguns caminhos na tentativa de romper com os binarismos que marcam o campo do currículo.

Antes mesmo de explorar as pista e apostas políticas evidenciadas, julgo importante trazer uma posição teórica assumida para pensar o próprio termo “currículo” e marcar a posição de onde falo. Apoiada em Macedo (2006) o currículo pode ser percebido como “espaço de enunciação” ou “espaço-tempo de fronteira cultural”, e com desse modo, entendendo suas implicações políticas, epistemológicas e pedagógicas me escolho pensar meu objeto “conhecimento escolar”. Esse entendimento de currículo indica a presença de sentidos de linguagem que permite desarticular o desafio do enfretamento das implicações da luta para incluir “uma ou outra cultura” no currículo, pois não existiria, nesse quadro de significação, nenhuma cultura fora do espaço discursivo currículo.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. [ramossoares@ig.com.br](mailto:ramossoares@ig.com.br)

Assim, concordando com Gabriel (2010) que *“nada tem sentido a não ser no interior de um discurso”* trago aqui algumas possibilidades de “ler” os trabalhos apresentados na ANPEd na última década e disponíveis no Scielo, problematizando as articulações discursivas na produção de sentido de conhecimento no espaço acadêmico. A escolha desse espaço de discussão acadêmica e não outro, faz parte do estudo exploratório que venho fazendo na minha pesquisa na tentativa de construir um campo semântico em torno do significante conhecimento escolar. Ademais, considero esse um espaço de configuração de uma comunidade epistêmica do campo do currículo.

Como ponto de partida para tecer o diálogo aqui proposto organizo essa reflexão em três seções com vistas a evidenciar as escolhas, as ideias e as apostas. A primeira dedica-se a apresentar o quadro teórico híbrido que substancia as reflexões aqui travadas, destacando algumas ferramentas analíticas que permitem apreender a interface currículo-conhecimento-discurso que dão o tom à reflexão proposta. A seguir, apresento o mapeamento das produções a respeito do tema, consideramos o conjunto dessa produção não apenas como o acervo empírico, objeto de análise nesse estudo, mas também como *lócus* específico de produção de políticas de currículo no qual as lutas pela fixação de sentidos trazem implicações epistemológicas e políticas que interferem diretamente na disputa pela definição do legítimo e do hegemônico nas diferentes arenas de ação política em termos da demarcação de sentidos da interface currículo-conhecimento. Na terceira seção exploro os fluxos de sentidos sobre o termo conhecimento presentes nesse acervo, destacando alguns dos mecanismos de articulação discursiva e apresento algumas apostas.

#### **ALGUMAS ESCOLHAS: O QUE ENTRA E O QUE SAI DA RODA**

Trago aqui algumas reflexões acerca do movimento de construção de um quadro teórico dinâmico e contingencial que revela as idas e vindas, as aproximações com o diálogo das teorizações sócias como tentativa de entrada no movimento interdiscursivo que nos compõem constantemente e me permite analisar os fluxos de sentidos.

No caso desse trabalho, reconheço nas contribuições da teoria do discurso (LACLAU & MOUFFE, 2004), a possibilidade de escape de uma abordagem essencialista ou mesmo profética ao operar no espaço *entre* as teorias curriculares cujo foco de análise recai sobre a questão do conhecimento escolar (LOPES, 1999, 2007; GABRIEL, 2000, 2006). Desse modo, procuro fugir de uma perspectiva de análise que aponta aproximações, distanciamentos e limites de cada uma das teorias curriculares, mas entendo que os sentidos de conhecimento por elas fixados são contingentes e de certo modo necessários para pensarmos as lutas hegemônicas que são travadas no espaço acadêmico. Nesse movimento, o interesse centra-se em identificar os diferentes fluxos de sentidos sobre conhecimento escolar que circulam nas produções acadêmicas e que as cadeias articulatórias que dão o tom do que entra e sai da roda quando pensamos o significante: conhecimento escolar.

Nessa direção, minha proposta é pensar: Em que medida os sentidos particulares de “conhecimento científico”, “conhecimento cotidiano”, são fixado como conhecimento escolar, ou seja, assumem a condição de hegemonia apagando as fronteiras de diferenciação entre eles?

As discussões travadas no campo do currículo nas duas últimas décadas evidenciam um movimento de reconfiguração do próprio campo, onde a interface currículo, conhecimento e cultura assumem a centralidade nos debates das teorizações curriculares críticas e pós-críticas por caminhos distintos e com ênfases variadas.

A construção do quadro teórico que alinhava as reflexões desse trabalho assume os riscos de transitar continuamente entre as teorizações curriculares críticas e pós- críticas sem o congelamento de posições entre elas, nem mesmo para evidenciar a contribuição de uma ou outra. As contribuições desses estudos aparecem aqui como pano de fundo para tecer as considerações propostas numa perspectiva de pensar nas condições e possibilidades desse sistema significativo. Entendendo que:

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

Na proposta de diálogo com o teórico, enveredo pelo campo da discursividade apostando que a significação de conhecimento se dá no jogo político *que constitui a condição de possibilidade e impossibilidade de um sistema significativo - seus limites*. Em outras palavras, os processos de significação estão entre fluxos e fixações num sistema discursivo que caracterizam o movimento político na luta pela hegemonia, ainda que provisória. E desse modo, conforme já anunciado afasto-me de uma abordagem de “valores universais” estabelecidos a priori e por estarem centrados na positividade dos mesmos sem abrir espaço para problematizações dos processos de negociação pelos quais passaram. Por isso mesmo, a entrada no campo da discursividade via Laclau e Mouffe (2004) pareceu-me instigante pela não negação da tensão dos antagonismos, mas justamente por explorar esse antagonismo como campo fértil para as articulações na briga pela significação, e ainda pela condição de questionar as análises que insistem no congelamento das polaridades e na lógica do isto ou aquilo.

Tenho encontrado em nos estudos de Laclau e Mouffe (2004) continuidade de diálogo do discurso já iniciado em meus estudos com Fairclough (2001) entendendo que o discurso não se reduz a linguagem, ele inclui a materialidade das instituições, a vida humana social, práticas, produções econômicas, políticas e lingüísticas. Essa concepção amplia a potencialidade heurística da linguagem abandonando a dimensão mais representacional comum nos trabalhos que se dedicam a pensar a categoria conhecimento escolar e acessa a concepção construcionista (LACLAU & MOUFFE, 2004) da linguagem, ou seja, a linguagem como constituída e constitutiva (FAIRCLOUGH, 2001) do mundo em significados. Considerando essa concepção, o processo de atribuição de sentidos admite a ambivalência, a adoção de posições fluidas, modificáveis conforme diferentes posições de sujeitos e contextos discursivos específicos.

Não me interessa aqui explorar exaustivamente as equivalências e diferenças dos estudos desses autores, apenas pontuar que a partir dessas leituras o discurso passa a ser um elemento incontornável, quando se trata de pensar na vida social em geral, no cotidiano escolar e em particular nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os saberes que circulam na escola. Portanto, pensar a produção de sentidos é pensar o conhecimento numa arena política onde alguns discursos fixados ainda que provisoriamente, fazem pensar e agir, na contingência, limitando respostas e excluindo outras.

Como toda significação depende de uma dada articulação contingencial de sentidos (Laclau, 1996); outras significações estão sempre nesse jogo, podendo se constituir como possibilidades de rompimento dessa dada fixação proposta, sempre provisória. (LOPES 2010, p.26)

Na perspectiva laclaniana, a tentativa é sempre de fixar sentidos assumindo a condição contingencial de universal. Contudo, entender esse universal como transitório, inconstante, produto de negociações e disputas políticas se torna relevante por serem pontos centrais a serem considerados para novas disputas hegemônicas. É a impossibilidade de fechamento total/final do significado que alimenta o fluxo de sentidos e os processos de significação constantes.

Nesse movimento os processos de significação ocorrem por meio de um sistema de diferenças linguísticas, onde as cadeias de diferença e de equivalência nos permitem perceber as nuances da luta política que marca os processos de fixação de sentido: *“algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente”* (LACLAU, 2005, p.92). Desse modo, o que faz a sistematicidade do discurso é justamente seu limite: o momento em que tenho um significante que simultaneamente articule as equivalências e do mesmo modo me permita pensar nas diferenças que ele contém. No cruzamento dessas duas lógicas é que se dá o jogo político de significação e fixação de sentidos. Desse modo, aquilo que é só é possível quando se limita o que não é.

Os estudos de MACEDO (2009, 2010) tem ajudado no entendimento esse processo:

A lógica da equivalência é criada pela presença de uma diferença radical, um exterior constitutivo que fecha momentaneamente o sistema e cria uma cadeia de equivalência entre os seus elementos diferenciais, que passam a se articular também de forma não-diferencial. (MACEDO, 2009 p.90)

Para Laclau & Mouffe (2004), o sistema discursivo no campo é infinito e, portanto para pensar sobre sistema se faz necessário pensar em limite. Nessa lógica, ao criarmos uma cadeia de equivalências – que abarca os processos de identificação – o corte é dado pela diferença, sendo este uma espécie momentânea de fechamento do sistema (cadeia de equivalência), ou seja, esse corte representa o limite estabelecido.

Nessa direção, concordo com Burity (1997):

Se não há fixação absoluta do sentido, pois o campo da discursividade, no qual os discursos operam, é sempre marcado pelo excedente de sentido, pelo transbordamento de toda tentativa de fechamento último, tampouco as diferenças são absolutamente refratárias a qualquer fixação, pois o seu fluxo só é possível se houver algum sentido, alguma forma de estabilização, em relação ao qual aquelas possam ser o que são. Se o social não se completa como

sociedade, por outro lado, ele só existe como esforço para construí-la. Todo discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, deter o fluxo das diferenças, construir um centro, dizer a verdade do social. (p.12)

A tentativa de dominar o campo da discursividade se torna impossível uma vez que não há mais estruturas fixas numa perspectiva niilista de pensar projetos coletivos e deterministas, pois desse modo estaríamos negando a condição contingente dos enunciados a amarrando as identidades, ou seja, fixando também os sujeitos.

Essas reflexões travadas no campo da discursividade nos permitem compreender os diferentes significados que atravessam as políticas e as práticas curriculares, sobretudo quando assumimos a condição de pensar que nas cadeias discursivas estão presentes simultaneamente objetivos antagônicos, mas que, por meio de práticas articulatórias, são complementares e por isso mesmo se legitimam na relação saber/poder.

Ao considerar essas lógicas, para operar com a empiria aqui explorada, procurei estabelecer um sistema próprio de equivalências e diferença a fim de responder à questão: o que seria considerado conhecimento escolar? E do mesmo modo: que marcas discursivas ficariam de fora e representariam o limite, a diferença - o que não é - considerado conhecimento escolar?

Diante desse desafio, e tendo como compromisso teórico a não essencialização do sentido, passo a explorar na segunda parte desse trabalho as costuras teórico-metodológicas que possibilitou a construção do arquivo empírico desse trabalho.

### **A CONSTRUÇÃO DA EMPIRIA: ESCOLHAS, APOSTAS E PISTAS**

As costuras teórico-metodológicas representam um desafio a mais para o pesquisador na medida em que não só as escolhas, mas a(s) estratégia(s) adotada(s) para construção e análise do acervo pode representar um contrassenso com seu quadro teórico, um desvio de foco no/do objeto investigado ou até mesmo redução da potencialidade empírica.

Mesmo ciente desses riscos, assumo o compromisso como rigor inerente a construção de trabalho acadêmico e procuro manter-me vigilante nesses aspectos para que, sobretudo haja coerência com o quadro teórico assumido no campo da discursividade. Portanto, as entendo que minhas afirmações, escolhas e interpretações são possibilidades de leitura num movimento particular de fixar provisoriamente algumas reflexões e provocar outras práticas articulatórias que movimentem os limites aqui estabelecidos. Por isso mesmo, julgo importante tecer algumas considerações a respeito da difícil tarefa de fazer escolhas e buscar interlocutores para a realização de um trabalho científico, tamanha a riqueza de ideias a ser explorada quando nos deparamos com a empiria.

Nesse quadro de significações, assumo uma concepção de discurso como *totalidade estruturada resultante da prática articulatória* (LACLAU & MOUFFE, 2004 p.143). Essa afirmação implica a compreensão de que o sistema discursivo é simultaneamente constitutivo e se constitui pelos deslocamentos que apontam a limitação e a contingência do próprio processo de significação/identificação e que portanto, os sentidos não podem ser pensados fora desse sistema. Ou seja, o discurso resultante da prática articulatória corresponde a um sistema de similaridades e diferenciações que provisoriamente fixam significados e por seu

caráter contingente podem ser considerados infinitos, mas ao mesmo tempo, assumindo, necessariamente, a condição de totalidade estruturada nesse sistema.

O entendimento dessa dimensão do discurso permite reconhecer que a identidade das coisas e dos sujeitos do/no mundo está para além de identidades plenamente constituídas. Contrariando essa positividade, a incompletude dessas identidades, oferece-nos possibilidade de vislumbrar os deslocamentos que constituem um sistema de significação e fazem dele, condição para o entendimento do próprio significado atribuído à identidade das coisas e dos sujeitos.

Entendo que a comunidade acadêmica do campo educacional corresponde ao sistema discursivo que pretendo mergulhar na tentativa de identificar os fluxos de sentido de conhecimento que circulam nesse espaço.

As ideias trabalhadas por Laclau e Mouffe (2004) evidenciam o caráter discursivo das práticas sociais o que significa que a produção de sentidos é contingente e configurada por sua localização num sistema de relações, ou seja, *“haverá sempre uma margem inapreensível que limita e distorce o “objetivo” e que é precisamente o real”* (LACLAU, 2000 p.195).

Tendo em vista esse universo de análise, estabeleci como *limite* para a realização do mapeamento dos trabalhos da ANPEd um critério considerado por mim, precioso dada a intencionalidade desse trabalho e a articulação com o diálogo realizado em minha pesquisa de doutorado – as discussões dos campos do Currículo e da Didática. Desse modo, a construção do campo empírico mapeando os discursos sobre conhecimento nos limites dessa totalidade estruturada, não abrindo mão de pensá-los na contingência de suas produções.

Assim sendo, explorei as ferramentas disponíveis em meio eletrônico para realizar o mapeamento das produções a respeito do tema nos fóruns específicos de discussão acadêmica no campo educacional brasileiro: as reuniões anuais da ANPEd - GTs 4 e 12 -; os artigos encontrados na base de periódicos científicos Scielo<sup>2</sup> (embora estes sejam menos expressivos no aspecto quantitativo) A escolha desses espaços de produção não é aleatória, deve-se à aposta de que há neles produções comprometidas com o rigor característico da produção de conhecimento científico e como já mencionado, esses trabalhos configuram a produção uma comunidade epistêmica no campo.

Os dados que aqui se apresentam dizem respeito ao período de 2000 a 2010. Essa escolha vem substanciar o interesse em identificar na última década os matizes dessa discussão não desconsiderando o aspecto longitudinal bem como o momento de interlocução dos campos Currículo e Didática na interface das teorias críticas e pós-críticas, marcando um processo de reconfiguração dos campos e, podemos dizer, de recontextualização de debates para pensar a categoria 'conhecimento escolar'.

Assumo a condição de pensar os fluxos de sentido de conhecimento a partir da categoria conhecimento escolar ou saber escolar<sup>3</sup>, a fim de perceber, considerando a lógica de equivalência e da diferença, a luta pela fixação de práticas articulatórias hegemônicas por

---

<sup>2</sup> No site de periódicos “Scielo” [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso), foram consultados todos os trabalhos classificados como discussões no âmbito da Educação.

<sup>3</sup> Para fins desse texto, apoiada nas proposições da GABRIEL (1999, 2003) entendo saber escolar como categoria que permite pensar no fluxo de sentidos, produção, circulação e consumo de saberes com configurações própria do espaço escolar. Vale destacar ainda que não utilizo esse termo num sentido diverso daquele atribuído a conhecimento.

meio das quais a hierarquização entre “conhecimento científico” e “conhecimento cotidiano” é recontextualizada.

Para buscar inteligibilidade nas marcas discursivas que poderia encontrar pelo caminho, a construção de um campo semântico foi uma estratégia metodológica utilizada, na tentativa de manter o foco em meu interesse. Portanto, procurei nos títulos e palavras chave<sup>4</sup> a presença das expressões: “conhecimento escolar”, “saber escolar” e simplesmente “conhecimento”, a fim de não negligenciar pesquisas que porventura empregassem uma ou outra nomenclatura.

Refinados os dados e eliminadas as duplicidades, em se tratando das categorias elencadas me deparei, com o seguinte resultado: no GT de Didática, dentre os 192 trabalhos apresentados, 17 que indicavam a discussão conhecimento escolar como mote de investigação. Encontrei no GT de Currículo essa discussão esteve um pouco mais aquecida, pois de 213 trabalhos, 40 se dedicaram a trabalhar com essa categoria. Embora esses trabalhos representem aproximadamente 19% das discussões, não se pode dizer que há centralidade dessa discussão.

A Tabela 1 busca apresentar um panorama mais geral da produção selecionada, indicando o quantitativo de artigos que discutem conhecimento escolar, por grupos de trabalho e reunião.

**Tabela 1**  
**Distribuição dos trabalhos sobre conhecimento escolar nas reuniões anuais da ANPEd (2000 – 2010)**

Reuniões/ano	Grupos de Trabalho			
	GT Didática		GT Currículo	
	Total	Conhecimento escolar	Total	Conhecimento escolar
23ª RA 2000	20	2	19	8
24ª RA 2001	19	1	26	13
25ª RA 2002	18	1	19	7
26ª RA 2003	15	1	16	3
27ª RA 2004	16	3	15	2
28ª RA 2005	18	1	27	2
29ª RA 2006	15	2	17	1
30ª RA 2007	21	3	15	1
31ª RA 2008	24	1	17	-
32ª RA 2009	13	1	25	2
33ª RA 2010	14	1	27	1
<b>Total</b>	<b>192</b>	<b>17</b>	<b>213</b>	<b>40</b>

No contexto das revistas e periódicos acadêmicos a expressividade quantitativa é menor: apenas 6 trabalhos atendem ao critério estabelecido no levantamento, isto é, evidenciam seu investimento nessa discussão. Esse quantitativo chamou minha atenção uma vez que a priori pensava que a discussão de conhecimento escolar no âmbito educacional fosse central. De modo geral os trabalhos referenciados tendem a tecer discussões do ponto de vista mais teórico, articulando diálogos entre autores que se propõem a pensar o

<sup>4</sup> Acredito que o título e as palavras chave de um trabalho acadêmico traduzem as intencionalidades do texto em forma de síntese e por esse motivo adoto esse critério na realização do mapeamento.

conhecimento como configurações próprias do espaço escolar, portanto numa lógica de diferenciação do conhecimento científico.

Na seção seguinte passo a explorar “os achados” procurando identificar as cadeias de equivalência e diferenciação presentes nas práticas articulatórias que configuram o jogo político na luta hegemônica em torno da fixação do que chamamos de conhecimento escolar.

### **PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS: O FLUXO DE SENTIDO DE “CONHECIMENTO ESCOLAR”**

Os sentidos de conhecimento escolar que circulam no espaço acadêmico se configuram na permanente movimento universal/particular em que essa condição de universalidade não é reconhecida como uma razão definidora e apriorística, mas um “espaço” ocupado pelo fechamento ainda que contingente, isto é, como fixações provisórias, estabelecidas como espaços de hegemonia.

Nesse sentido, o fechamento - aqui entendido na perspectiva de Laclau (2000) - seria o resultado de um “consenso” que sempre acarreta uma forma de exclusão. Portanto, o instigante na leitura dessa empiria não está apenas em perceber o jogo: fixar ou não fixar, mas antes, procurar perceber as estratégias de fixação de sentido que permitem dizer o que é e o que não é conhecimento escolar.

A proposta aqui é trabalhar com os fragmentos discursivos, identificando as cadeias de equivalência e de diferença utilizadas pelos autores dos textos, delas depreendendo pistas para pensar nas ampliações e subversões (o que não é) entendidas como marcas discursivas dessa luta.

Retomo aqui alguns um apontamento para análise discursiva da empiria: o significante conhecimento escolar como uma categoria de análise com sentido flutuante sabendo que este é apenas um dos caminhos possíveis, mas é o que por hora me pareceu mais rico do que assumir radicalismos de quaisquer naturezas.

Analisando os textos encontrados no do GT de Didática e de Currículo identifiquei tendência sem trabalhar privilegiando a dimensão do conhecimento escolar no contexto das práticas pedagógicas e da formação de professores, evidenciando lutas por fixações de sentido de conhecimento escolar como objeto de ensino. Essa constatação nos remete a um questionamento apontado por Laclau (1996): como pensar em sistemas e cadeias de significação sem pensar em limites?

Desse modo,

Esta pesquisa de campo levanta pontos sobre o ensino, a forma como esse ensino se apresenta no universo explicativo dos alunos de 1ª a 5ª série do ensino fundamental. Abre possibilidade para reflexão acerca das práticas educativas, reflexão essa implícita nas análises dos dados da pesquisa. Ela contribui também para situar a importância da Didática na formação dos professores como uma alternativa de mobilizar o aluno a construir novos paradigmas da relação com saber, com a vida e o retorno “às coisas mesmas”, como dizia o filósofo Husserl. [...] E por fim levantamos aqui indagações que



tem como objetivo aguçar a curiosidade científica no contexto da Didática. (SILVA, 2006. GT de Didática)<sup>5</sup>

O que pretendo sustentar nesse trabalho é que o exame etimológico de termos como conhecimento (literalmente: “de onde é natural ou de origem”) e didática (literalmente: “fazer saber, criar saberes”), contribui para: a) dar fundamentação aos termos presentes nos debates da didática; b) oferecer elementos para uma reflexão crítica sobre seus conteúdos; c) construir novos nexos teóricos desses termos, visando à sua pertinência para a realidade atual da educação.

O que farei, portanto, é pôr em diálogo a filosofia e a didática, elegendo como interlocutores Heráclito, no âmbito da filosofia, e Pimenta, no âmbito da didática, entendida aqui como o estudo do ensino em situação. (MONTEIRO, 2002. GT de Didática)<sup>6</sup>

Chamo a atenção para a dificuldade verificada nos excertos trazidos de se perceber, de forma articulada, as implicações de ordem epistemológica e pedagógica e como, na tentativa de enfrentar, ou não, esse desafio, os limites entre conhecimento e prática são estabelecidos nessa cadeia de equivalência e diferença.

Nos fragmentos discursivos destacados o conhecimento escolar é pensado por um lado no âmbito das práticas pedagógicas, no contexto do cotidiano escolar e por outro como objeto de análise numa comunidade epistêmica e no campo da Didática como teorização, na tentativa de significá-lo nesse contexto. Logo, o jogo político onde o antagonismo teoria/prática – olhar a prática para pensar na teoria ou vice versa – deixa suas marcas de congelamento dessa polaridade.

Do mesmo modo, no GT de Currículo encontro:

A preocupação com as formas de apropriação dos conhecimentos escolares realizadas pelos sujeitos, professores e alunos no interior da escola e, mais especificamente, na sala de aula está enraizada nas origens da minha formação e trajetória profissional, como professora da educação infantil e fundamental por quase vinte anos. Meu interesse direcionou-se para o estudo das relações curriculares e pedagógicas, nas quais os professores constroem o cotidiano de suas práticas educacionais vivenciando interações cognitivas, afetivas, sociais e culturais estabelecidas com os alunos e com os

---

<sup>5</sup> SILVA, Veleida Anahí da. Relação com o saber na aprendizagem Matemática: Pesquisa de campo, uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. GT de Didática, Anped, 2006. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em julho de 2011.

<sup>6</sup> MONTEIRO, Silas Borges. Filosofia e Didática: implicações para o conhecimento. GT de Didática, Anped, 2006. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em julho de 2011.

conhecimentos, corporificados nos currículos escolares. (NOGUEIRA, 2004)<sup>7</sup>

Utiliza como instrumentos observações e participação do/no cotidiano escolar, entrevistas estruturadas e recorrentes, análise documental, registros escritos e fotográficos. Aponta que os produtos culturais usados e consumidos por professores e alunos são constantemente ressignificados, transformados e reinventados por meio de múltiplas redes de saberes, valores, sentimentos, pensamentos, que são tecidas, individual e coletivamente, na produção do currículo praticado. (KRETLI, 2009)<sup>8</sup>

Embora exista nas amostras acima um alargamento da equivalência – conhecimento escolar/conhecimento cotidiano – há também a dicotomia teoria/prática num movimento universalista, ao se pensar a dicotomia entre currículo prescrito/praticado. Esta amostra de textos foi escolhida, para exemplificar marcas que considere evidentes na exposição das questões que vim levantando a esse respeito e potencializar as discussões sobre os textos publicizados nesses espaços.

Desse modo, conhecimento escolar pode ser entendido como aquele que se constrói num movimento híbrido de teoria/prática e, portanto, diferentemente do conhecimento científico, produzido no espaço acadêmico.

Nas amostras a seguir destaco o movimento de ampliação a cadeia de equivalências e na tentativa de conceituar conhecimento escolar trazer para a roda conhecimento científico e cotidiano no contexto de uma disciplina específica:

Minha pesquisa de doutorado, da qual este texto é um dos seus desdobramentos, insere-se nessas linhas de investigação que dialogam com as questões suscitadas pela epistemologia escolar. Sua preocupação central consistiu justamente em analisar a natureza, estrutura e função dos saberes que circulam em uma disciplina específica – a História – a partir da assunção de um olhar que procurasse dar conta das diferentes dimensões e variantes em jogo quando se trata de repensar e (re)elaborar objetos de pesquisa em objetos de ensino. [...] Tendo em vista a natureza epistemológico do saber histórico, não se trata de buscar identificar a matriz disciplinar que serve de referência para o saber escolar, mas sim de perceber, entre as diferentes matrizes de narrativa que disputam a hegemonia no campo em um determinado momento, os fatores que são acionados no processo de transposição e os elementos que são

---

<sup>7</sup> NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola do Ensino Fundamental. GT de Currículo, Anped, 2004. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em julho de 2011.

<sup>8</sup> KRETLI, Sandra. Burlas e artimanhas de professores e alunos: tecendo redes de saberes, valores e pensamentos... o currículo praticado nas escolas. GT de Currículo, Anped, 2009. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em julho de 2011.

reelaboradas com o intuito de se adaptar às exigências de cada uma das esferas de didatização desse saber. (ANHORN, 2004)<sup>9</sup>

O limite aqui é estabelecido pelo contexto específico de uma área disciplinar e da natureza do saber escolar. A expressão epistemologia social escolar é uma pista para incluir no processo de significação: conhecimento científico e cotidiano sem a preocupação de estabelecer qualquer lógica hierárquica entre eles, mas de articulá-los na produção de sentido de conhecimento escolar. Se por um lado o reconhecimento dos processos de didatização não sugere um tom de ameaça a essa cadeia de equivalência, mas demarca a posição de universalidade que por vezes caracteriza um campo disciplinar específico. Por outro, permite perceber a tentativa do essencialismo das diferenças puras entre conhecimento científico, cotidiano, escolar que configuram os discursos de uma determinada comunidade disciplinar em detrimento de outros.

De certo modo, essa lógica também é percebida nos textos encontrados no Scielo. A tendência percebida foi a de se operar na lógica da diferença entre conhecimento escolar e conhecimento científico, estabelecendo entre eles certa hierarquização.

O objetivo do texto é mostrar que os estudos de Donald Schön no campo da formação profissional em geral e da formação de professores em particular pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Nesta direção é feita uma análise crítica das idéias de Schön acerca do conhecimento tácito e do conhecimento escolar. Essa análise crítica das idéias de Schön é inserida no contexto de uma crítica aos pressupostos epistemológicos hegemônicos atualmente no campo dos estudos sobre formação de professores. (DUARTE, 2003)<sup>10</sup>

(...) a escola não pode mais ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino está destinado a um determinado público, em um determinado país, em uma determinada época) mas deve sempre se esforçar por privilegiar o que há de mais fundamental, de mais constante, de mais incontestável e por conseguinte de menos cultural, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana (FORQUIN, 2000)<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas GT de Didática, Anped, 2004. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em julho de 2011.

<sup>10</sup> Duarte, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educ. Soc. vol.24 no. 83 Campinas Aug. 2003. Acesso em julho de 2011.

<sup>11</sup> Forquin, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In Revista Educação e Sociedade, Ano XXI, dezembro, 2000. Acesso em julho de 2011.

Percebe-se que os textos são marcados pela tensão que preconiza o universalismo da ciência naturalizando assim os limites entre escolar e científico.

Observo também algumas tentativas de borrar os limites nos processos de significação do conhecimento escolar em se tratando da discussão da função da escola. E assim, deixar quase que imperceptível a diferença: científico, cotidiano e escolar.

Entendemos que essas funções são fundamentais, mas à elas devem estar articuladas uma série de outros compromissos, dentre os quais a valorização das experiências como saberes de primeira natureza, de fortalecimento das relações sociais e afetivas, o desenvolvimento de habilidades, a valorização de atitudes éticas e estéticas, a ampliação e o desenvolvimento de talentos, etc. Portanto, a discussão que está posta não refere-se à função social da escola como um todo, mas sim, sobre uma de suas funções essenciais, qual seja a da produção de saberes.[...] Entendemos a escola como espaço de outros diálogos, de outras relações com o conhecimento, dando outros sentidos e significados a seu trabalho pedagógico. Nela, o conhecimento formal, o científico, o informal, o de senso comum, o mítico ou de qualquer outra natureza devem ser vistos mais como pontos de partida do que de chegada, ou seja, eles devem ocupar lugares sempre fluidos de diálogo subsidiando e estimulando a produção de novos saberes – que sejam particularmente significativos e socialmente relevantes. (THIESEN, 2010. GT Currículo)<sup>12</sup>

É possível perceber que a posição de escola como espaço de produção, circulação e distribuição de saberes é preservada e que as articulações discursivas em torno do significante conhecimento ocupam lugares fluidos no jogo político.

Antes finalizar esse trabalho, julgo relevante apenas pontuar que as amostras discursivas selecionadas em meio a tantas produções são apenas ilustrações e flash para disparar as reflexões que pretendo fazer em meu trabalho no doutorado. Porém, desde já, venho perseguindo a ideia de colocar em pauta as questões que tangenciam os sentidos de conhecimento escolar como uma demanda no campo do currículo.

Desse modo, trago por ora não a conclusão desse texto, mas uma reflexão de Laclau (1996) da qual me aproximo para continuar pensando os processos de significação da categoria conhecimento: *com quais alternativas em meio à variedade de jogos de linguagem possíveis em torno do “universal”, vale a pena nos comprometermos do ponto de vista político, quando se trata de pensar o conhecimento a ser validado na escola?*

Fecho esse texto contingencialmente, num fluxo contínuo que torna minhas reflexões provisórias. Encontro-me na busca de outros diálogos que ampliem essas cadeias na/com a equivalência e diferença que costurou minhas ideias na busca por problematizar o que se pode

---

<sup>12</sup> THIESEN, Juares da Silva. Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do Currículo. GT de Currículo, Anped, 2010. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em julho de 2011.

interpretar acerca do que a recente produção acadêmica vem evocando como sentidos, ou não sentidos, de conhecimento escolar.

## REFERÊNCIAS

BURITY, Joanildo A. . Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: Marcos Aurélio Guedes de Oliveira. (Org.). Política e Contemporaneidade no Brasil. Recife: Edições Bagaço Ltda, 1997, p. 29-74

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: UnB, 2001.

GABRIEL, C. T. O saber histórico escolar: entre o universal e o particular. Faculdade de Educação, PUC - Rio, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. Um objeto de ensino chamado história - A disciplina de história nas tramas da didatização - Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: Tensões e Perspectivas. In: XIII Reunião do ENDIPE, 2006, Rio de Janeiro. Anais da XIII Reunião do ENDIPE, 2006.

\_\_\_\_\_. 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, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

\_\_\_\_\_. Conhecimento escolar universalismos e particularismos. Endipe, 2010.

LACLAU, E. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

\_\_\_\_\_. La raison populiste, Paris, Editions du Seuil, 2005.

\_\_\_\_\_. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Difel, 1996.

LACLAU, E. & MOUFFE, C.. Hegemonía y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LOPES, Alice Casimiro, (1999). Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ., (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 27, n.º 3, p. 1-20.

\_\_\_\_\_. Currículo e Epistemologia. Ijuí: Unijuí, 2007.

\_\_\_\_\_. Currículo, política e Cultura. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (org.). Currículo: debates contemporâneos. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 13-54.

MACEDO, E. Currículo como espaço espaço-tempo de fronteira cultural Revista Brasileira de Educação. v.11n.32maio/ago.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>. Acesso em: ago./2007.

\_\_\_\_\_. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. Educ. Soc. 2009, vol.30, n.106.

\_\_\_\_\_. [LOPES, Alice Casimiro](#) ; Amorim, A.C. ; [OLIVEIRA, Inês Barbosa de](#) ; Alves, Nilda ; Pinar, William . William Pinar entrevista Alice Lopes, Antonio Carlos Amorim, Elizabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Guimarães Alves. Revista teias (UERJ. Online), v. 11, p. 187-208, 2010.