

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E DEMOCRATIZAÇÃO: FLUXOS DE SENTIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia Elaine Pereira dos Santos¹

Ana Paula Batalha Ramos²

Resumo

O presente texto tem por objetivo problematizar os sentidos de conhecimento articulados nos discursos sobre democratização na Educação Básica. Tomamos como material empírico o Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação que teve como intenção abarcar algumas discussões que serão utilizadas como subsídios para a construção do Plano Nacional de Educação (2011-2020). Situamos esse trabalho no campo do currículo (MACEDO, 2006; LOPES, 2008, 2010; LOPES e MACEDO, 2009); com o arcabouço teórico das teorizações sociais do discurso (LACLAU, 2009; LACLAU & MOUFFE, 2004), que nos oferece subsídios para investigar as construções discursivas co-constituintes das lutas hegemônicas em diferentes contextos. Neste sentido, esse texto procura olhar para a trajetória histórica dos sentidos de conhecimento no campo do currículo e explorar em que medida a questão do conhecimento se faz presente ou não nos discursos da democratização da educação básica. Assim, evidenciamos o jogo político que reinvestem os sentidos de conhecimento escolar procurando problematizar o movimento das articulações discursivas e as equivalências e diferenças configuram o debate acerca da “democratização”.

Palavras chaves: sentidos de saberes, discurso, democratização e currículo.

Abstract

The text to problematize the senses of knowledge articulated in the discourse on democratization in Basic Education. We take as empirical the Reference Document of the National Conference of Education, which was intended to cover some of the discussions that will be used as subsidies for the construction of the National Education Plan (2011-2020). We situate this work in the field of curriculum (Macedo, 2006; LOPES, 2008, 2010, Lopes and Macedo, 2009), with the theoretical framework of social theories of discourse (Laclau, 2009; Laclau and Mouffe, 2004), which provides grants in to investigate the discursive co-constituents of hegemonic struggles in different contexts. In this sense, this paper seeks to look at the historical trajectory of the senses of knowledge in the field of curriculum and explore to what extent the question of knowledge is present or not in the speeches of the democratization of basic education. Thus, we found that the political game reinvest the senses of school knowledge seeking to investigate the discursive movement of the joints and the equivalences and differences shape the debate about the "democratization."

Keywords: sense of knowledge, speech, democracy and curriculum.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E DEMOCRATIZAÇÃO: FLUXOS DE SENTIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esse texto se propõe a pensar em que medida os sentidos de conhecimento são articulados nos discursos de democratização na Educação Básica. Desse modo, pretendemos no diálogo com o quadro teórico da teoria do discurso (LACLAU, 2001; LACLAU & MOUFFE,2004) pensar o jogo político de construção discursiva que fixam ainda que contingencialmente, os sentidos de conhecimento tomando como material empírico, o Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE)³. Cabe destacar que esse documento é entendido aqui como o contexto de influência⁴ (BALL, 2006, 2001) na construção do Plano Nacional de Educação⁵ (2011-2020) e por isso mesmo, apostamos na fertilidade dessa produção discursiva para nossas reflexões.

Nosso interesse, porém não é fazer essa reflexão com foco específico nas políticas educacionais, o que não significa abrir mão das questões políticas que atravessam e fazem um emaranhado nesse debate. Traremos a dimensão da política a partir dos estudos da teoria do discurso, conforme já mencionado, e desse modo a entendemos como movimento ambíguo de disputa pela significação que não determina aprioristicamente o sentido das coisas por mecanismo de poder estadocêntricos. Concordamos com Burity (2011) que:

A alternativa é mais complexa, mas é a única, a meu ver, compatível com uma política verdadeiramente democrática. Aceita inteiramente a natureza plural e fragmentada das sociedades contemporâneas, mas em vez de permanecer nesse movimento particularista, tenta inscrever essa pluralidade em lógicas de equivalências que possibilitem a construção de novas esferas públicas. (p.104)

Como posicionamento do ponto de vista epistemológico e político, situamos esse trabalho no campo do currículo, procurando trabalhar nossas idéias sem a preocupação em situar de forma fixa e categorizá-lo como crítico ou pós-crítico, o que pode a priori parecer inoportuno já que por um lado, o objeto “conhecimento” pode ser entendido pelos caminhos e produções do campo da Didática e do Currículo, do outro os “processos de democratização” podem ser pensados no mote das políticas educacionais, ou seja, questões muito pertinentes as teorizações curriculares críticas. Trazer essa discussão para o campo do currículo, não significa abandonar, ou desconsiderar as contribuições de outros campos, mas assumir a condição em revisitar sob outras bases esse objeto.

³ Destacamos que esse documento é reconhecido em meio as políticas educacionais como um movimento anterior que tem como finalidade subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação. O CONAE foi realizado em 2010 com o objetivo de mobilizar diversos sujeitos sociais a pensarem uma educação nacional que abrangesse as diferentes modalidades de ensino. Este fórum de discussão teve como produção um documento de referência com seis eixos temáticos, que tem o intuito de contribuir com a nova organização do Plano Nacional de Educação.

⁴Stephan Ball permite pensar as relações de poder de forma mais complexa, reconhecendo a sua presença em todos os contextos produtores de políticas de currículo. Aqui pontuamos o contexto de influência por ser aquele onde são construídos os discursos políticos e definidas as iniciativas políticas. Neste contexto, aparecem as disputas tanto de quem irá influenciar quanto dos objetivos e finalidades da educação.

⁵ Este Plano ainda está em formato de Projeto-Lei a ser aprovado no Congresso Nacional.

Desse modo, a proposta desse texto é fazer um exercício intelectual que produza algumas reflexões, assumindo as hibridizações teóricas com outros campos (LACLAU, 2009; LACLAU & MOUFFE, 2004) para problematizar os sistemas de significação presentes na agenda política do CONAE⁶. Sabemos que o arcabouço teórico que substancia esse trabalho é do campo das ciências políticas, não se ocupa com a discussão de conhecimento, tampouco da educação, mas vem ganhando força no campo do currículo por contribuir com outras possibilidades de (re)inventar objetos com olhares exauridos: as políticas curriculares (LOPES, 2008, 2010; LOPES e MACEDO, 2009); currículo, cultura de diferença (MACEDO, 2010); conhecimento escolar e ensino de História (GABRIEL, 2010a; 2010b); identidade e diferença (LEITE, 2010).

Nessa perspectiva assumimos as implicações epistemológicas e políticas de deslocamento da lógica dicotômica em nossas análises bem como a tentativa de distanciamento das posições essencialistas que apontam o(s) sentido(s) de conhecimento e democratização a priori definidos.

Sabemos, porém que o próprio movimento de escrita de um texto acadêmico representa um movimento discursivo que traz algumas problematizações e carregam marcas da luta hegemônica em torno do que queremos significar, ou até mesmo trazer para a roda de discussão. Por isso, não estamos imunes as fixações e posicionamentos, mas entendemos que serão contingente e provisório, pois entendemos o discurso, como uma “totalidade estruturada resultante da prática articulatória” (LACLAU & MOUFFE, 2004 p.143)⁷.

Procuramos organizar nossos argumentos em três seções apenas para dar inteligibilidade e não o tom de etapas do trabalho, o que poderia representar uma traição ao quadro teórico. Na primeira seção, apresentamos as condições de produção do nosso próprio discurso e algumas proposições pertinentes à construção do quadro teórico. A seguir, trazemos de forma abreviada, a trajetória histórica dos sentidos de conhecimento fixados no campo do currículo. Na terceira, procuramos refletir acerca de como a questão do conhecimento se articula à sentidos de democratização da Educação Básica fixados nos textos, alinhando algumas considerações a respeito dos fluxos que movimentam os sentidos de conhecimento.

NOSSAS ESCOLHAS E APOSTAS: NA BUSCA DE DIÁLOGOS

A busca por interlocutores para a construção de um quadro teórico é um movimento constante de decoupage que revela o quão contingências tendem a ser os diálogos com autores que encontramos pelo caminho. Apostamos que esse texto é um apenas momento de nossa trajetória enquanto pesquisadoras do campo do currículo, que discutem as questões

⁶ A CONAE teve como título *Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*.

⁷ Não se trata mais, nessa perspectiva antiessencialista/pós-fundacionalista, de diferenciar prática discursiva e prática não discursiva e sim elementos linguísticos e extra-linguísticos. Isso 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.

relativas à natureza, à estrutura e ao funcionamento do conhecimento sejam acadêmicos e/ou escolares⁸.

Nossos diálogos teóricos feitos até então, permitem o entendimento de currículo como “espaço de enunciação” ou “espaço-tempo de fronteira hibridizado” (MACEDO, 2006) e por isso mesmo, concordamos com Gabriel (2010b) em

[...]significar o currículo a partir desse quadro teórico, ao contrário de nos afastar da problemática do conhecimento pode abrir pistas interessantes para pensar os mecanismos de regulação social e de constituição de hegemonia nas instituições escolares e universitárias. Os discursos para serem sobre escola e/ou universidade, a despeito das matrizes teóricas mobilizadas, são discursos que significam essas instituições como lócus que mantém relações privilegiadas com o conhecimento científico recontextualizado nos currículos escolares e acadêmicos. (p.6)

Essa interpretação corrobora para insistimos na importância da discussão do conhecimento para o campo do currículo. A ideia não é restringir essa discussão a verdade/veracidade do conhecimento (YOUNG & MULLER, 2007), embora reconheçamos a pertinência das questões que estão na base desse tipo de abordagem para pensar os processos de objetivação e subjetivação do conhecimento.

O enfrentamento que queremos explorar nesse trabalho é na pauta da agenda política do campo do currículo. Isso não significa a busca desenfreada por estabelecer domesticação, aceitabilidade da verdade instituída e a objetivação como marca da unidade. E sim, deslocar o entendimento de política para a prática constituída e constituinte de identidades flutuantes, da transitoriedade das relações e do rompimento dos binarismos para trabalhar com a perspectiva da democratização em outras bases, a da contingência como nos alerta LOPES (2010):

A concepção de política que busco construir parte então da tentativa de incorporar a contingência. Por intermédio da contingência se admite haver muitas possibilidades no futuro, igualmente possíveis de se realizar, a partir das experiências vividas nas práticas contextuais. (p.32)

Encontramos nos estudos das teorizações do discurso, conforme já anunciado, algumas possibilidades de entendimento configurações discursivas na perspectiva da contingência. Entendemos assim que os regimes de verdade são práticas contextuais que constituem as cadeias de equivalência e diferença na lutam pela significação/fixação de sentidos de conhecimento.

⁸ Para fins desse trabalho assumimos a posição de trabalhar com a categoria conhecimento como sinônimo de saber, mesmo sabendo que outros quadros teóricos esses significantes são tratados com nuances distintas.

Para Laclau (2009) os processos de significação acontecem por meio de um sistema em que cadeias de diferença e de equivalência são criadas no movimento de luta política: *“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 esse jogo do que é e do que não é. Um movimento constante de identificação que só acontece a partir da diferença e permite pensar que “os sentidos” das coisas que não está lá para ser desvelado. Assim, a língua passa a ser entendida como um sistema articulado que não pertencem só ao universo da linguagem, mas as práticas sociais que constituímos e somos constituídos ininterruptamente, nesse movimento: identificação (equivalência) e desidentificação (diferença).

Inseridas nesse sistema de significação que constitui nosso discurso enquanto pesquisadoras e autoras desse texto passamos a construção do acervo empírico entendendo esse material como uma cadeia de práticas articulatórias⁹ num sistema discursivo no qual a significação se dá no jogo político *que constitui a condição de possibilidade e impossibilidade de um sistema significativo - seus limites* (LACLAU, 1996, p.71).

Dito de outro modo, os processos de significação estão entre fluxos e fixações que caracterizam a luta pela hegemonia, ainda que provisória, dentro de um sistema discursivo que se constitui na relação entre o que está no seu interior constitutivo e o corte diferencial (exterior constitutivo) que estabelece seus limites, por isso no pensamento laclauiano a possibilidade do sistema é semelhante a (im) possibilidade de seus limites. Ademais, o sistema é contingente e precário, pois tende a ter seus limites reconfigurados em relação a outros sistemas discursivos na luta pela fixação de sentidos.

Considerando essa ideia, entendemos, pois que os documentos aqui explorados como empiria, fazem parte de um sistema discursivo onde as questões: conhecimento e democratização ora podem ter sentidos colocados na mesma cadeia de equivalência, ora assumem outras posições na luta política.

Retomamos então nossa proposta nesse texto: em que medida o discurso da democratização da educação básica articulam os sentidos de conhecimento em meio às políticas educacionais? E, assumimos a condição de entrar nessa arena de luta, pois argumentarmos em defesa da importância de problematizar a dimensão política e epistemológica que no tratamento da questão levantada.

Esse posicionamento abre pistas pra pensar não só as práticas articulatórias, no jogo político pela significação de conhecimento, mas em que condições e com quais estratégias essas articulações se tornam hegemônicas no campo do currículo.

Ficamos por ora com essas questões para serem exploradas na terceira parte desse texto e passamos a mapear, as práticas articulatórias do campo do currículo como pistas que nos ajudam nessa reflexão acerca os sentidos de conhecimento configuradores de cadeias de equivalência acerca do significante democratização.

Passamos na próxima seção desse trabalho apresentar nossas possibilidades de entendimento dos discursos de conhecimento no campo do currículo, tendo como referência

⁹ Laclau e Mouffe (2010) entendem que as práticas articulatórias operam com duas lógicas distintas, porém complementares: a lógica da equivalência e da diferença que produzem os diferentes discursos em disputa. Discursos esses que, no movimento de produção e fixação de sentido simultaneamente se constituem se diferenciam em relação a outras, em uma identidade discursiva, sempre na condição de incompletude.

temporal a década de 80, reconhecidamente marcada pelos debates a despeito da democratização da escola e dos saberes.

ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS DO SIGNIFICANTE: CONHECIMENTO

Revisitar o debate iniciado nos anos 80 que marcam as discussões em torno dos processos de democratização do saber incorporando a ideia de *demanda*¹⁰ trabalhada por Laclau, trouxe-nos a possibilidade de pensar o movimento discursivo de apostar no jogo das equivalências e diferenças articulados nos discursos produzidos a despeito da questão do conhecimento no campo do currículo conforme já destacado na seção anterior .

Não estamos minimizando o efeito do nosso olhar para as discussões do campo do currículo que exploraremos a seguir. Pelo contrário, sabemos que este sistema discursivo (GABRIEL, 2010b) é permeado por interesses que fixam sentidos, especialmente ao mobilizar discussões em torno do que “deve” ser ensinado nas escolas. Neste sentido, sentimo-nos a vontade para pensar que:

Esse lugar de importância se tece, pois, também em meio às articulações disponíveis no campo acadêmico, em função dos interesses que estão em jogo, posicionando, assim, esse debate e aposta em termos de sua urgência política para a construção de uma democracia radical (LACLAU & MOUFFE 2004). (GABRIEL, 2010c, p.3)

Considerando os limites e intencionalidades desse trabalho, não cabe aqui trazer de forma genealógica as teorias curriculares no Brasil, mas destacar de forma breve as questões que julgamos relevantes para pensar os sentidos de conhecimento escolar.

Uma primeira discussão, que vale a pena sublinhar, concerne aos debates que marcaram o campo educacional nos anos 80 por ser um marco no movimento de repensar a função da escola e, sobretudo, por ter os conteúdos escolares como alvo de problematizações. A discussão conhecimento científico e popular evidencia a demanda do campo de pensar a validade conhecimento e o que entra na roda da equivalência: cultura do aluno, saber popular, tradição, diferenças, ciência...? O que queremos destacar é que esses sentidos em disputa traduzem as demandas presentes nos processos de democratização do saber no espaço escolar.

Além dessas, outras articulações dão novos contornos na construção teórica do campo do currículo na década 90 com a chamada teoria crítica que para Moreira (1998) trata-se de uma teoria que "*examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios*" (p.12)

Questões como por que desses e não outros, a quem interessa o ensino desse conteúdo, as formas de distribuição e organização desses saberes, ou seja, o conhecimento,

¹⁰ O significado de *demanda (significante)* para Laclau, transcende a ideia do senso comum de necessidade ou procura. No contexto da teoria do discurso laclaniana, significa exigência, como forma de articulação política, ou seja, lutas articulatórias elementares na construção do elo social. Trabalharemos com essa categoria de forma mais analítica ao longo do trabalho.

objeto privilegiado da escolarização, passa a ser entendido imerso em relações de poder que o cercam e legitimam. De dado objetivo da realidade, os sentidos de o conhecimento movimentam-se no terreno das relações políticas e de poder que o cercam, na dimensão social dá o tom ainda hoje fixado de “conhecimento/verdade” assumindo papel central no processo de emancipação do sujeito. Os indícios de crise da teoria curricular crítica nos meados da década de 90, questões de poder que passam pelo debate acerca da etnia, gênero e sexualidade, podem ser pensados a partir da do alargamento da fronteira dos sentidos de conhecimento. As construções discursivas passam a incorporar a dimensão do poder e dos processos de dominação não mais como algo a ser combatido ou negado sob a ótica da resistência, mas para além da dimensão de ótica estadocêntrica, trazem igualmente, outras formas de dominações de raça, etnia, gênero e sexualidade.

Desse modo, os sentidos de conhecimento carregam as questões de natureza políticas, ideológicas e culturais e cada vez mais, ganham ênfases e limites a partir de demandas particulares que lutam por assumirem ainda que provisoriamente, a condição de universais. Entendemos que essa ampliação dos sentidos de conhecimento status de democracia, já que “outras” demandas passam a compor esse sistema discursivo para estabelecer limites do conhecimento a ser ensinado. Carrega, do ponto de vista conceitual, um projeto democrático para continuar tencionando as fronteiras entre o conhecimento escolar e não escolar.

As contribuições das críticas pós-modernas e pós-coloniais foram bem vindas para colocar as discussões do campo do currículo no terreno do indecível. O prefixo pós, para nós não significa negação, mas deslocamento e por isso mesmo, os significantes: conhecimento, cultura, poder, identidade... só tem sentido fora dos essencialismos dessas noções.

Assim, o desafio consiste em pensar em que medida a tensão universal e particular, “clássica” no campo, pode ser enfrentada em um quadro de pensamento anti-essencialista? Ou parafraseando Laclau (1996) Que alternativas entre um “objetivismo essencialista” e um “subjetivismo transcendental” em meio a 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 (GABRIEL,2010a),

Entendemos que assumir as perspectivas de análise do pós-fundacionismo permitem problematizar qualquer ideia de eixo abalizada em algum “fundamento” que transcenda as tramas discursivas. Tendo em vista a continuidade do diálogo com Laclau (2009) pela teoria política do discurso, ao anunciar possíveis aproximações entre a dimensão do político com o conhecimento, também estamos revestindo de sentidos epistemológicos.

Percebemos, porém que nesse quadro de significação pensar o político no campo do currículo, via conhecimento, significa enfrentar a discussão da (re) significação da própria compreensão de política/ conhecimento. Desse modo, é acessar o debate acerca da democratização, já que *“conviver com a incerteza do jogo político parece ser o que nos resta.[...] E é fascinante por que faz parte do jogo democrático”*(LOPES, 2010 p.35).

Acreditamos que esse é um caminho para pensar os sentidos de conhecimento no jogo discursivo de democratização da Educação Básica.

SENTIDOS DE CONHECIMENTO NO DEBATE SOBRE DEMOCRATIZAÇÃO: DEMANDAS QUE SE MOVIMENTAM

Inspiradas na leitura de Gabriel e Moehlecke (2007) que mesmo distante do foco de discussão da educação básica, vislumbram um entendimento de democratização possível diante do que estamos propondo entender neste texto. Para essas autoras, a democratização propõe a problematização e redefinição das políticas educacionais, tendo em vista que a questão dos saberes possa oferecer caminhos para a continuidade do debate que envolve acesso e permanência, além da necessidade em entender a inserção de outras formas de conhecimento a serem legitimados nesse campo em disputa.

Vale ressaltar que a democratização visa o “aprimoramento” do seu sentido para que possa criar mecanismos e atender a um maior número possível de demandas. Contemplar essas demandas, diante dos estudos de Ernesto Laclau, representa o movimento de criar cadeias de equivalências/diferença a partir das exigências que surgem de variadas formas, tendo em vista que serão provisoriamente contempladas em um processo hegemônico. As delimitações daquilo que será possível ou não trazer para essa rede de significados faz parte da negociação, com intuito de ocupar a condição de universal.

Ao trabalhar com o conceito de demanda conforme apontado por Ernesto Laclau, não estamos preocupadas em usá-la como um meio de análise dos discursos mobilizados no documento, mas sim nos ocupar desta categoria como um recurso que nos ajuda a olhar o documento como questões que estavam sendo mediadas nos discursos organizados na proposta. Destarte, nos cabe aqui fazer um movimento de identificar os discursos contingências e provisórios que se tornaram universais. Não deixando de comentar e problematizar algumas considerações que poderão estar presente no que desrespeito ao sentido de conhecimento que está sendo proposto nesse processo discursivo.

Na tentativa de perceber os sentidos de conhecimento que estão em disputa diante do que está sendo fixado como democratização da educação básica, nos debruçamos sobre o Documento de Referência formulado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) contribuição para o Plano Nacional de Educação no Decênio 2011-2020. É importante destacar que há uma expectativa social que parte desse documento possa ser reelaborado e se tornar “a base” das novas estruturas do Plano Nacional.¹¹

Nessa perspectiva, julgamos relevante contextualizar que este documento (CONAE) foi construído num sistema que procura satisfazer o que Laclau (2009) denomina demanda popular. A versão final está preenchida por demandas “menores” organizadas nos encontros Municipais, Estaduais, nos documentos da Conferência Nacional de Educação Básica, Documento Base do Fórum de Educação Superior, Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e Conferência Escolar Indígena VI. Além disso, o documento final do CONAE ainda contou com a organização dos eixos temáticos e debates promovido durante o encontro.

Foram realizadas 17 conferências de educação municipais e uma em cada Estado do Brasil (28 Estaduais). Foram feitas reuniões de organizações com entidades, ONGS e sociedade civil para formações de comissões que contribuíssem na divulgação e organização dos encontros municipais e estaduais, e também das Conferências: Livres e Escolares com a perspectiva de debater assuntos específicos que pudessem ser incorporado a posteriori ao documento.

¹¹ Até setembro de 2011, o Plano Nacional 2011-2020 não tinha sido aprovado pelo Congresso Nacional.

Todas essas sugestões se tornaram possíveis diante da Portaria Ministerial nº 10/2008 que constituiu uma comissão de 35 pessoas denominada de Comissão Organizadora Nacional¹², e que teve as tarefas: de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da CONAE em todas as etapas.

Coube também a esta comissão nacional a organização dos seis eixos temáticos, a saber: Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; Financiamento da Educação e Controle Social; Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Estes colóquios temáticos estavam permeados por outros subtemas internos que pudessem garantir debates específicos e ampliar a qualificação dos assuntos.

Por razões já explicitadas, esse trabalho se dedicou a pensar os “escritos” do eixo ‘Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar’¹³ com olhar focado na educação básica, e refletindo a respeito dos sentidos de conhecimento que estão sendo reelaborados.

Não buscamos criar estruturas hierárquicas ou categorizações para “ler” esse documento, a nossa preocupação volta-se mais particularmente para a análise das estratégias discursivas que vêm sendo mobilizadas por meio das políticas de currículo¹⁴ e a construção de hegemonias¹⁵ dos discursos a respeito do conhecimento. E assim pensarmos: como estão sendo articulados os sentidos de conhecimento no debate a respeito da democratização do ensino na educação básica? Que demandas (mobilizam esses discursos? De que maneira os sentidos de conhecimento estão mobilizados para elucidar a discussão sobre democratização do ensino?

Diante desses questionamentos que centramos nosso olhar para a arena do campo empírico à luz das teorizações do discurso. Não nos cabe aqui analisar os sujeitos ou grupos, pois olhamos para as demandas sociais como uma “necessidade” aderida coletivamente. Esse entendimento, porém não significa abrir mão de contextualização dos espaços/tempos articuladores das demandas.

¹² Integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação.

¹³ Dentro desse eixo, foram descritos dez subtemas: 1. Acesso à Educação e Obrigatoriedade. 2. Processos Educativos, Ampliação do Atendimento da Educação Escolar e Tecnologias da Informação e Comunicação. 3. Educação Integral e Integrada: Ampliação de Tempos e Espaços Educativos. 4. Educação Infantil: Expectativas, Desafios e Possibilidades. 5. Consolidando as Políticas para a Universalização do Ensino Fundamental com qualidade social. 6. Expansão e Consolidação do Ensino Médio. 7. Consolidando a Educação Superior como Bem Público Social e Direito Humano. 8. Educação Superior, pesquisa e sociedade. 9. Educação Profissional, Demanda e Inclusão Social. 10. Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Perspectivas.

¹⁴ A discussão proposta por Ball (2001), Macedo e Lopes (2006) sobre políticas de currículo nos permite compreender a intenção em superar a perspectiva da denúncia e pensar outras possibilidades de análise acerca das relações de poder assimétricas. Assim, os contextos das políticas de currículo possibilitam recontextualizar e reinterpretar os sentidos, dando pistas para um caráter circular que se manifesta na construção do discurso.

¹⁵ Ao propor a ideia de estruturas hegemônicas não estamos assumindo um enrijecimento do sentido, contrariando aquilo que estamos propondo neste texto. Tanto Laclau (2009) quanto Gabriel (2011) dão margens para criar entendimentos de hegemonia como uma prática articulatória que fará parte da luta política pela fixação de sentido.

Ao debruçarmos nas práticas discursivas desse documento, nos deparamos com movimentos que consideramos relevantes e contínuos. A palavra democratização/democrática aparece escrita 18 vezes ao longo do documento que se refere à Educação Básica, o que pode ser entendido como uma palavra que se ocupa em dar significado a muitos sentidos que possam estar sendo requeridos.

Isso se exemplifica nos três primeiros parágrafos, onde são repetidas duas vezes a idéia de democratização. A equivalência dos seus sentidos ocorre no que se refere às demandas sociais de que vê a educação pública como produtora historicamente de embates políticos e sociais em prol da universalização do acesso como parte da base¹⁶ para construção de educação de qualidade.

No Brasil, a luta pela **democratização** da educação tem sido uma bandeira dos movimentos sociais, de longa data. Pode-se identificar em nossa história inúmeros movimentos, gerados pela sociedade civil, que exigiam (e exigem) a **ampliação do atendimento** educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. O Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da **universalização esperada**. (Documento Referência CONAE p.201 grifos nossos)

Neste contexto discursivo, podemos elucidar democratização e universalização como elementos centrais de uma demanda social, pois se caracteriza como movimento de luta e esta segunda parece ser o resultado esperado do que se propõe a uma luta constante. Desse modo, são elementos chaves para pensar os lugares que ocupam ao serem reelaborados/reconfigurados no Projeto de Lei do Plano de Educação.

Também no que se refere ao trecho apresentado, parece existir outras demandas que podem estar revestida de sentidos e inserida na palavra atendimento. Nesse caso, pensamos em alguns exemplos que contemplariam esta possibilidade como: condições do espaço escolar e/ou organização da rotina escolar (no atendimento a escola de tempo integral, creches e escolas de educação infantil que a cada ano cresce no quantitativo de crianças).

Lendo o documento mais adiante, identificamos outras pistas para pensar as articulações que envolvem luta pela significação de democratização.

É importante destacar que a **democratização** da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a **democratização** da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade. Mas somente essas três características ainda

¹⁶ Vale apontar que outras discussões como ampliação, laicidade, ampliação da jornada escolar, educação de tempo integral também são aspectos que condicionam a concepção de educação de qualidade.

não completam o sentido amplo da democratização da educação.(Documento Referência CONAE p.204)

Se, de um lado, acesso, permanência e sucesso caracterizam-se como aspectos fundamentais da democratização e do direito à educação, de outro, o modo pelo qual essa prática social é internamente desenvolvida pelos sistemas de ensino e escolas torna-se a chave-mestra para o seu entendimento. Esta última faceta da **democratização** da educação indica a necessidade de que o processo educativo seja um espaço para o **exercício democrático**. E, para que isso aconteça, surge **nova forma de conceber** a gestão da educação: a **gestão democrática**.(idem p.205 grifos nossos)

Identificamos nessa parte, uma ampliação do sistema discursivo e das equivalências: conhecimento/democratização. Entram como momentos os sentidos: acesso, permanência, sucesso associado à gestão democrática da escola. A palavra democrática aparece como uma “forma mágica” de resolver as tensões acerca da democratização dos saberes nesse espaço. É como se acesso, permanência e sucesso dependessem da forma como a gestão encaminha os processos de produção, circulação e distribuição do conhecimento no espaço escolar.

Pode ser um pouco contraditório, na medida em que o documento faz referência a gestão democrática como um processo educativo que define os rumos que a instituição deve imprimir com vistas a garantia do direito à educação. E onde fica então o enfrentamento da discussão do que será ensinado nesse espaço? Seria então apagar as diferenças numa dimensão não hierarquizada do “conhecimento científico, escolar, cultural”.

Mais adiante, encontramos a idéia de democratização associada a dimensão valorativa de escola e por isso mesmo, um espaço de múltiplos saberes:

A **democratização** do acesso, da permanência e do sucesso escolar passa, certamente, por uma valoração positiva da escola. A instituição educativa de boa qualidade é vista positivamente pelos estudantes, pelos pais e/ou responsáveis e pela comunidade, o que normalmente resulta em maior empenho dos estudantes no processo de aprendizagem[...] com projeto pedagógico ou PDI claramente definido [...] obtém, **normalmente, respostas mais positivas**, sobretudo porque as aulas e as atividades educativas são mais abrangentes e, ao mesmo tempo, envolventes, geralmente porque os professores utilizam estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos alunos. (Documento Referência CONAE p.214 e 215 , grifos nossos)

Parece perceptível que a força política exercida pela democratização está em evidência quando reuni as demandas populares em torno de uma “educação para todos” quase que como um jargão. Essa tensão parece readaptar os sentidos a serem recontextualizados, e assume outras particularidades, como o próprio sentido de

universalização do saber que também aparece como algo construído pela maioria. Assim como se torna mais evidente no excerto a seguir a força da legitimidade do conhecimento **que se quer** ensinar:

Para analisar como vem se desenvolvendo a **democratização** da educação no Brasil, é importante **verificar alguns indicadores** que dão a dimensão do acesso, permanência e sucesso dos estudantes no processo educativo.(idem, p.219)

A dimensão do universal e objetivada no acesso ao conhecimento ganha lugar de destaque, e coloca como limite a validade do conhecimento a ser ensinado na escola. Retomando a produção do campo do currículo, que se encontra na segunda seção desse texto, a presença do pensamento das teorizações críticas nos ajuda a entender o movimento de democratização associado a emancipação social e a função social do “ sucesso escolar”. Essa ideia de sucesso escolar parece estar reinvestida de sentidos que não são aprioristicamente, próprios da escola, mas que no jogo político de se associar a outros discursos - tipo de saberes a serem divulgados/ apreendidos na escola- dilui a perspectiva de controle, de um domínio performático sobre a circularidade escolar. No momento que se indica o que pode ser sucesso, a demanda recai sobre a identificação das características do que representa e se constitui como uma escola de qualidade.

Escrever esse texto foi um exercício de ir e vir na tentativa de perceber o movimento das articulações discursivas em torno do significante: conhecimento que está sendo apresentado diante do debate sobre democratização. Percebemos, porém longe de se tornar estável, tal possibilidade abarca cadeias de significação flutuantes que são reinvestidas de sentidos a cada tentativa de fixação/ definição.

Em alguns momentos a ideia de conhecimento, que aparece quatro vezes escrita no eixo democratização, contempla uma relação de contribui com algo que precisa ser apreendido para ser permeado na sociedade reforçando o direito ao acesso e sucesso escolar. Também permite situar a relação com o próprio espaço escolar e aprendizagem conforme assinalado na discussão.

É possível pontuar que sentido de conhecimento está atravessado pelas questões educacionais que estão ainda maiores de sentidos. Nesse contexto, a discussão do conhecimento se por um lado se faz presente em um espaço mais amplo, podendo ser reconhecido como um significante vazio¹⁷. Por outro lado, passa por uma mobilização de demandas que necessita ser reelaborado nas escolas, e que de certa forma está sendo revestido de sentidos mapeados por outros elementos como sucesso, qualidade, gestão.

O conhecimento com a perspectiva de significante vazio abre pistas para pensar que este sentido não pode ser completado, mas que determina as condições de possibilidade de todos os fechamentos parciais de sentido. Para Laclau (1996), essa produção social de significantes vazios é o cerne da noção de hegemonia, entendida exatamente como a capacidade em dar um sentido (provisório) à totalidade do social.

¹⁷ De acordo com Lopes (2010) inspirada nos estudos de Laclau, o significante vazio se relaciona com aquilo que todos se identificam pelas suas articulações, são as várias concepções que estão inseridas em uma agenda política. Isso ao mesmo tempo que cria muitas possibilidades e entendimentos, acaba por não ter uma definição que possa torná-lo um discurso hegemônico.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, jul/dez, p.10-32, 2006.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, jul/dez, p.99-116, 2001.

BRASIL, Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2011-2020). Brasília, MEC. 2010, 19p.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de & RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008, p. 35-51.

Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010, Brasília. Documento Referência Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação.. Brasília: MEC, 120p.

GABRIEL, Carmen Teresa. Estudos curriculares face às demandas de nosso presente: Conferência aula pública [23 de agosto, 2011]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concurso Público de Provas e Título para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação UFRJ.

_____. Conhecimento escolar universalismos e particularismos. In: XV ENDIPE - - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: : Universidade Federal de Minas Gerais, 2010a, 1CD.

_____. Verdade, diferença, hegemonia nos currículos de história: um estudo em diferentes contextos. Projeto Jovens Cientistas 2010b.

GABRIEL, C. T. & MOEHLECKE, S. Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. *Revista Contemporânea de Educação*, n.2, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/smoehlecke.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2007

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

LACLAU, Ernesto. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.

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

LEITE, M. S. . Identificações da adolescência e da juventude no ensino fundamental: leituras possíveis da teoria do discurso. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte : UFMG, 2010. p. 1-12.

LOPES, Alice Casimiro . Currículo, política, cultura. In: Lucíola Santos; Angela Dalben; Julio Diniz; Leiva Leal. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 23-37.

LOPES, Alice Casimiro . Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: Peres, E.; Traversini, C.; Eggert, E.; Bonin, I.. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUC-RS, 2008, v. 1, p. 59-78.

LOPES, Alice Casimiro ; MACEDO, Elizabeth Fernandes de . Cultura e Política: implicações para o Currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 9, p. 5-10, 2009.

MACEDO, E. . Currículo: cultura, política e poder. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a parti da teoria do discurso.Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.

MOREIRA, A. F. B. . Didática e Currículo: questionando fronteiras. Educação e Realidade, v. 23, p. 11-26, 1998

YOUNG, Michael e MULLER, Johan. Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional. Educ. rev. [online]. 2007, n.45, pp. 159-196.