



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

**Política curricular de ciclos como o nome da democracia:
o caso de Rondonópolis (MT)**

Rio de Janeiro

2015

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

**Política curricular de ciclos como o nome da democracia:
o caso de Rondonópolis (MT)**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro
2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C972 Cunha, Érika Virgílio Rodrigues da.
Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT) / Érika Virgílio Rodrigues da Cunha. – 2015.
237 f.

Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Currículos – Rondonópolis (MT) – Teses. 2. Educação e Estado – Rondonópolis (MT) – Teses. 3. Democracia – Teses. 4. Educação – Estudo e Ensino – Teses. I. Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.016(817.2)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

**Política curricular de ciclos como o nome da democracia:
o caso de Rondonópolis (MT)**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 8 de janeiro de 2015

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes Macedo
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Joanildo Albuquerque Burity
Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ/PE

Prof^a. Dr^a. Lindalva Maria Novaes Garske
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2015

Aos meus pais, Alceu e Maria de Lourdes, aos meus filhos, Ana Clara e Tomás, ao meu companheiro, Sérgio, por tanto cuidado, paciência e partilha, com imenso amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

No momento do agradecimento a pessoas tão especiais, as palavras me soam pequenas, devedoras. Um lugar de conforto é lembrar que este é apenas um contexto e que pude *muitas vezes*, em contextos outros, abraçar, dizer, sorrir (ou sufocar de tanto rir), dividir, partilhar a amizade, o trabalho/estudo, as inquietações, as alegrias etc. com estas pessoas. Isso, afortunadamente, eu levo comigo para sempre.

Agradeço a minha querida orientadora, Professora Alice Casimiro Lopes, a quem admiro imensamente. Gentileza, Cuidado, Dedicção, Confiança, Seriedade e Responsabilidade constituem o que, na relação com Alice, credenciam chamá-la de Educadora. Obrigada pelo crédito, pelas ponderações aguçadas, pela disponibilidade constante. Daqui para frente, amizade e trabalho nos enlaçam!

Aos Professores da banca examinadora, Elizabeth Fernandes Macedo, Joanildo Albuquerque Burity, Lindalva Maria Novaes Garske e Maria de Lourdes Rangel Tura, pela leitura atenta.

Ao Professor Jéfferson Mainardes, pelas contribuições na qualificação do texto da tese, pela atenção e disponibilidade.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ, pela bolsa que me possibilitou o doutoramento em meio a condições tão adversas.

Aos colegas do grupo de pesquisa, Ana, André, Camila, Clarissa, Danielle, Geniana, Hugo, Jean, Luís, Márcia, Priscila, Rosanne, Rozana, Soledad, Thaís e Veronica, pelas discussões, questões, apontamentos que me motivavam, me lançavam ao estudo. Muitos destes apontamentos e questões sustentam este trabalho. Aos colegas dos “grupo *não* oficial de estudos (de Derrida)” que, por terem se esquecido deste *não*, constituíram momentos ricos de discussão e aproximação ao pensamento desconstrucionista. Ao amigo Éderson, pelas muitas horas de leitura e de conversa jogada fora na Biblioteca da UERJ e nos cafezinhos.

Aos Amigos queridos, seguidores da doutrina de Tia Fátima: Ana, André, Bonnie, Cassandra, Hugo, Luciana, Marise, Rosanne, Rozana, Sol, Veronica, Talita e Teresa. Para vocês: minha escuta, meu ombro, meu coração.

Aos queridos trabalhadores do INSA, meu lar no Rio de Janeiro, por se importarem comigo, pelos auxílios corriqueiros e valorosos.

Aos colegas do Departamento de Educação/ICHS da UFMT, *Campus* de Rondonópolis, Adelmo, Ademar, Anabel, Cecília, Débora, Eglen, Elni, Ivanete, Javert, João, Cancionila (kátia), Lindalva, Priscila, Marlon, Sandra, Sílvia, Simone e Tamara, pelo apoio ao doutoramento e pela amizade.

A quem guardo no coração, amigos da Rede Municipal de Ensino: Adevaldo, Adriana, Amali, Dania, Dul, Edna, Elci (*in memoriam*), Ge Noqueira, Ge Ursulina, Helena, Isabel Cristina, Jacilene, Jacirene, Jair, Maria Odeth, Marilda, Marisa, Rose Cléia, Roseli, Vanússia e Verinha. Às escolas municipais.

À Nivalda (Tati) e Natália, à Ádria Ribeiro, provas de que anjos existem.

Aos meus pais, Alceu e Maria de Lourdes, motivadores incansáveis. À minha filha Ana Clara, a quem minha ausência impôs responsabilidade enorme. Sua paciência e inteligência, e o nosso imenso amor, tornaram as coisas menos difíceis, não é, filha? Ao meu filho Tomás que, aos 04 anos de idade, aprendeu a cobrar que se termine logo uma tese. Os abraços (muito) apertados foram revigorantes, meu amorzinho.

Ao Sérgio, companheiro amado, que nem de longe imaginava o que viria pela frente quando me apontou na escola e disse que se casaria comigo. Poderia assinalar demoradamente os porquês de te agradecer, mas vou dizer apenas que sou uma pessoa de sorte.

A inscrição, tal como eu a definiria sob esse aspecto, não é uma simples posição, mas, em vez disso, aquilo por meio do qual toda posição se desfaz (*différance*) relativamente a ela mesma: inscrição, marca, texto e não apenas tese ou tema-inscrição da tese

(DERRIDA, 2001, p. 120)

RESUMO

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. *Política Curricular de Ciclos como o Nome da Democracia: o Caso de Rondonópolis (MT)*. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta tese compreende a investigação da política curricular de ciclos na rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT). Ao ter como foco discursos curriculares, a discussão é marcada pelo registro pós-estrutural e sustenta a compreensão de que a disputa de sentidos para o que seja educar, entre diferentes discursos, compõe uma configuração política específica. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e aspectos da desconstrução derridiana (e, em menor densidade, da psicanálise lacaniana) aqui esteiam leituras privilegiadas, ao lado da tradução destas para o campo do currículo na educação por Lopes e Macedo. A releitura da linguagem informa a concepção de realidade como produção discursiva e do social como textualização, marca a noção de política curricular como produção cultural e sustém a compreensão do currículo como um texto. Neste movimento teórico, a tese assinala o *status* discursivo na liberdade fundante dos jogos de linguagem: eles fazem falir as pretensões de coordenação racional nas políticas curriculares e as suposições de fixação de um centro; permitem pensar a educação e o currículo à margem de um teleologismo; inscrevem a textualização da política em um texto geral e não superável que a desborda como um querer-dizer. O argumento central é de que a política curricular de Ciclos é hegemonizada na operação discursiva de rebaixamento do *Outro* como representação instada por leituras sedimentadas no social. O trabalho teórico-estratégico busca des-sedimentar algumas significações cristalizadas na defesa deste universalismo, tentando demonstrar a contingência no lugar da razão, da realização conceitual. Enfatizando a tradução como condição da política, a investigação focaliza documentos assinados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (MT). A discussão teórico-empírica realça que uma relação (marcada pela falta) com o significante conhecimento produz um corte no social e, com ele, a tradução de antagonismos. Nesta relação, exclusões diversas, processadas na decisão política, compõem um contexto interpretativo que sustenta a precarização da escola convencional como objetividade social e projeta sintomaticamente a organização curricular em áreas de conhecimento como solução (remédio) à instabilidade educacional. A contingência credencia a articulação equivalencial de demandas curriculares diferenciais (marxismos, construtivismo, pragmatismo, de forma destacada), metonimicamente, enquanto os antagonismos produzem a ilusão de positividade. A reiteração significativa (do termo conhecimento, sobretudo) abre (à alteridade e leva) à flutuação de sentidos compondo cadeias de significação que se substituem. A hegemonia do nome (não um conceito) Ciclos dissolve identificações anteriores de grupos curriculares locais ao subjetivar tais diferenças como pró-ciclos, ao mesmo tempo em que subjetiva diferenças antagonônicas outras como anti-ciclos. Defendendo a democracia como devir, a tese conclui que a estabilidade de um sentido para a educação é apenas uma suposição sempre perturbada pela *différance* e defende manter o lugar do universal/fundamento/vazio como aberto à pluralidade.

Palavras-chave: Política Curricular. Ciclos. Escola. Democracia. Teoria do Discurso.
Tradução. Desconstrução.

ABSTRACT

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Curriculum Policy of Cycles as the name of the Democracy: The Case of Rondonópolis (MT). 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This thesis investigates the curricular policy of Cycles applied in the public schools in the city of Rondonópolis (MT). Focusing on curricular discourses, the discussion is oriented by post-structuralism and supports the understanding that the conflict on the meaning of education, among different discourses, makes up a specific political configuration. Laclau's and Mouffe's Theory of discourse and some aspects of Derrida's deconstruction (and, to a lesser theoretical deepness, of Lacan's psychoanalysis) here back up privileged readings, close to the translation of these into the curriculum field by Lopes and Macedo. The rereading of language informs the conception of reality as a discursive production and the social as textualization; it highlights the idea of curriculum policy as a cultural production; and keeps the understanding of the curriculum as a text. In this theoretical movement, the thesis points out the discursive status in the free founding of language games. They do fail the claims of rational coordinations in curriculum policies and the assumptions of fixing a center. They allow us to think about education and the curriculum outside a teleologism. They inscribe the textualization of policy in a general and not surpassing text that overflows as a want-say. The central argument is that the curricular policy of Cycles is hegemonized in the discursive operation of lowering the Other as requested representation by sedimented readings in the social. The theoretical and strategic work seeks to des-sedimentate some solidified meanings in defense of this universalism, trying to show the contingency instead of the reason, or instead of the conceptual realization. Emphasizing that translation is the condition of the policy, the investigation focuses documents signed by the Secretary of Education in the Mato Grosso State, and in the city of Rondonópolis. The theoretical and empirical discussion emphasizes that a relationship (marked by the lack) with the significant knowledge produces a cut in the social and, with it, the translation of antagonisms. In this relationship, several exclusions, produced in the political decision, compose an interpretive context that supports the precarization of conventional school as a social objectivity and symptomatically inserts the curriculum organization in knowledge areas as a solution (medicine) to educational instability. The contingency enables the equivalent articulation of differential curricular demands (marxism, constructivism, pragmatism, prominently), metonymically, while antagonisms produce the illusion of positivity. The significant reiteration (of the term knowledge, especially) opens (to otherness and leads) to the flotation of senses composing meaning chains that are replaced. The hegemony of the name (not a concept) Cycles (Ciclos) dissolves previous identifications of local groups to subjectify such identifications (differences) as pro-cycles, at the same time as subjectify antagonistic differences as anti-cycles. Defending democracy as becoming (*devenir*), the thesis concludes that the stability of one meaning for education is just a supposition always disturbed by the *différance*. The thesis also supports to maintain the place of the universal/ground as opened for plurality.

Keywords: Curriculum Policy. Cycles. School. Democracy. Theory of discourse. Translation. Deconstruction.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC -	Associação Brasileira de Currículo
ANDIFES -	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE -	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE -	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA -	Aliança Renovadora Nacional
BCN -	Base Curricular Nacional Comum
CBA -	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEE -	Conselho Estadual de Educação
CEFAPRO -	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNTE -	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEM -	Democratas
DREC-MT -	Delegacia Estadual de Ensino de Mato Grosso
EdUFMT -	Editora da Universidade Federal de Mato Grosso
FAPEMAT -	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Mato Grosso
FNCE -	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FORUMDIR -	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e os Centros de Educação das Universidades Públicas
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA -	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GESTAR -	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
LDBN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOPEB -	Lei Complementar da Carreira dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
MEC -	Ministério da Educação do Brasil
PCdoB -	Partido Comunista do Brasil
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS -	Partido Democrático Social
PDT -	Partido Democrático Trabalhista
PFL -	Partido da Frente Liberal
PMDB -	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP -	Projeto Pedagógico Escolar
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
PPS -	Partido Popular Socialista
PR -	Partido da República
PROPED -	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do estado do Rio de Janeiro
PSB -	Partido Socialista Brasileiro
PSDB -	Partido da Social Democracia Brasileira
PT -	Partido dos Trabalhadores
PTB -	Partido Trabalhista Brasileiro
RME -	Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT)
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEFREN -	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT)
SAEN -	Sistema de Avaliação do Ensino da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT)
SEDUC -	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMED -	Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis
SINTEP -	Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado de Mato Grosso
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais.
UFMT -	Universidade Federal de Mato Grosso

UFPG -	Universidade Federal de Ponta Grossa.
UNCME -	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME -	União do Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP -	Universidade de São Paulo
WS -	WordSmith Tools

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	CICLOS: INSCRIÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL	25
1.1	Ciclos como autodenominação democrática de organização escolar ...	25
1.2	Ciclos na literatura especializada	32
1.3	Ciclos na política educacional em Rondonópolis (MT)	47
2	POLÍTICAS DE CURRÍCULO E TEXTUALIDADE	58
2.1	A partir de uma textualidade	62
2.1.1	<u>Porque não há realidade fora da significação</u>	71
2.1.2	<u>Linguagem e social se constituem</u>	82
2.2	A infundabilidade do social	89
2.2.1	<u>Uma abordagem pós-estrutural e pós-fundacional para a política</u>	93
2.2.2	<u>O currículo se inscreve como texto</u>	106
3	TEORIA DO DISCURSO: A SIGNIFICAÇÃO SOCIAL NOS LIMITES DA TRADUÇÃO	113
3.1	Discurso: a (im)possibilidade da significação	113
3.1.1	<u>Jogo significante e hegemonia política</u>	119
3.1.2	<u>O sujeito político</u>	125
3.2	A política: resposta à instabilidade social	131
3.2.1	<u>Antagonismo e deslocamento: limites da objetividade social</u>	137
3.2.2	<u>Tradução e política</u>	142
4	A TEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR EM RONDONÓPOLIS (MT)	146
4.1	Estratégias e contexto(s)	146
4.1.1	<u>Interpelações à política curricular de Rondonópolis (MT)</u>	157
4.1.2	<u>O <i>Outro</i> da política: rebaixamento da escola convencional e sintomatizações de mudança</u>	172
4.1.3	<u>Contexto(s): estruturas de suposição de sentidos</u>	199
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
	REFERÊNCIAS	221

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no seio da efervescência de problemáticas do campo curricular que, nas últimas três décadas, têm conferido centralidade ao currículo nas políticas educativas de diversos países no Ocidente, como é o caso do Brasil, a partir de uma lógica do *social como totalidade* para a qual a ordem social é um horizonte a ser alcançado via educação. Ao tomar por base de investigação discursos curriculares, esta pesquisa é marcada por um trabalho de leitura distinto dos enfoques recorrentes no campo. Nela, o registro pós-estrutural sustenta a compreensão de que diferentes discursos disputam os sentidos do que seja educar – em uma configuração política específica – e de que a impossibilidade de fechamento definitivo da significação faz da sociedade (e dos objetos sociais) algo que não pode ser alcançado. Uma vez que se reconhece a operação teórica ou empírica como *inscrição discursiva*, o texto se desdobra no trabalho de reformulação dos objetos de investigação e pretende assinalar a radicalidade do *status* discursivo na liberdade fundante dos jogos de linguagem. Estes jogos fazem falir as pretensões de coordenação racional ou conceitual nas políticas educacionais e curriculares.

A política curricular investigada é pensada aqui como uma formação discursiva (uma textualização) na qual sentidos de currículo são impressos precária e contingencialmente. A investigação aposta na concepção do *social como textualidade* e do *currículo como um texto* (LOPES; MACEDO, 2011) e almeja contribuir com uma teorização específica sobre políticas de currículo (LOPES, 2011; DIAS, 2009; OLIVEIRA, 2013; MATHEUS, 2013; COSTA, 2013, CRAVEIRO, 2013; TRITTINI, 2012), que tem sido desenvolvida no Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura¹.

A tese é circundada pela compreensão de que a hegemonização da política curricular de ciclos² em Rondonópolis (MT) é decorrente da articulação de diferentes demandas curriculares (discursos pedagógicos particulares articulados) projetadas(/os) como uma leitura aceitável da crise educacional, das formas de superá-la. A solidariedade entre estas demandas diferenciais

¹ Sob coordenação da Professora Doutora Alice Casimiro Lopes, no Programa de Pós-Graduação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), endereço eletrônico: www.curriculo-uerj.pro.br. Na mesma perspectiva, ressaltos os trabalhos dos grupos de pesquisa Currículo, Cultura e Diferença (www.curriculo-uerj.pro.br), coordenado pela Professora Doutora Elizabeth Macedo.

² Mainades (2009, p. 11) esclarece que “o termos ciclos vem sendo utilizado no Brasil e em outros países para designar uma forma de organização da escolaridade que pretende superar o modelo de escola graduada, organizada em séries anuais e que classifica os estudantes durante todo processo de escolarização. Com essa nova forma de escolarização, os anos da escolaridade obrigatória são divididos em ciclos de 2, 3 ou 4 anos. A reprovação é possível apenas no final de cada ciclo e, em algumas experiências ela é totalmente eliminada e substituída por outras formas de progressão dos alunos”.

decorre da *tradução* de uma ameaça eminente – um inimigo em comum (a escola seriada, também interpretado/a como o currículo disciplinar, o conhecimento tradicional etc.) –, que é processada numa relação com o conhecimento marcada pela *falta*.

Desta forma, a tese sustenta o argumento de que uma operação discursiva de negatização (o rebaixamento do *Outro*³, o *Outro* como representação, a representação da escola como anacrônica), como uma estratégia essencial de um tipo de relação entre entidades, faz possível que determinado sistema de regras funcione: que os Ciclos sejam alçados como representação da escola democrática. Compreende então o objetivo de des-sedimentar significações que se encontram estabilizadas na defesa de um universalismo que apaga a contingência de um processo político local. Este mesmo universalismo que apaga um processo de articulação de demandas curriculares específicas suscitadas à configuração política através da produção de antagonismos e de exclusões. Des-sedimentando tais significações estabilizadas, a tese questiona em que medida a política curricular de Ciclos (articulações discursivas contingentes) pode levar a escola à democratização. Desta forma, sustenta uma concepção radical e plural de democracia que consiste em pensá-la não como um estágio a ser alcançado, mas como um bem que só existe como bem enquanto não é alcançado. Defende, pois, a ideia de se manter vazio o lugar do universal ou de se manter aberta a negociação política e curricular, assinalando que nem a seriação é obrigatoriamente anti-democrática, nem os ciclos são obrigatoriamente democráticos.

De modo geral, a investigação revolve a lógica política racional que, ao propor um modelo de educação ideal, reduz ao uno a pluralidade de alternativas nos processos educacionais. Nesta esteira, investe na ideia de que a liberdade implicada em qualquer operação discursiva de instituição política é algo que põe abaixo a pretensão conceitual de estabilizar alguma determinação para o social. Aposta no caráter não racional, mas arrazoado, da decisão política e toma como pontual a concepção pós-estrutural de realidade (social/educacional), como algo instituído por nomeações disputadas em jogos de linguagem⁴. A realidade é compreendida nesta discussão como uma produção social de sentidos sobre o mundo, sobre o que pode ser designado/falado com as palavras (e a linguagem) de um grupo social. Essa

³ O “Outro”, cunhado com “o” maiúsculo na tese, refere-se à compreensão lacaniana de *Outro* como a linguagem (a ordem simbólica). O sujeito lacaniano, como sujeito da linguagem ou na linguagem, vive tão somente a condição de ser “assujeitado” à linguagem, ao *Outro*. Para aprofundamento, ver Fink (1998).

⁴ Na acepção de Wittgenstein, a linguagem é considerada uma ação que se realiza em contextos praxeológicos que são tantos quanto as formas de vida existentes. Assim, os modos de uso da linguagem constituem, contextualmente, “jogos de linguagem” que engendram diferentes regras de significação e uso das palavras. Como esclarece Oliveira (2001), “no jogo de linguagem só o uso lhes dá o sentido verdadeiro [um valor] e suas fronteiras, que nunca são definitivas”.

discussão permite reconfigurar a noção de hegemonia que, como o privilégio de um sentido para os objetos sociais, é sempre dependente de atos de poder (decisões) operados(as) no interior de tais jogos.

Há várias experiências de organização em ciclos anteriores à de Mato Grosso e do município de Rondonópolis (MT), mas o interesse em investigar esta última está relacionado mais diretamente a minha trajetória profissional como professora da Rede Municipal de Ensino/RME por mais de dezesseis anos⁵. No período de trabalho na RME, atuei como coordenadora do Departamento de Ensino (1998-2002) e, posteriormente, como Secretária Municipal de Educação (2002-2004⁶). A organização escolar em Ciclos na RME foi iniciada em 2000 em quatro escolas e, em 2001, ampliada para as demais de ensino fundamental, gradativamente, a partir das matrículas das crianças no primeiro ano de escolarização básica. Em 2011, a política de Ciclos completou dez anos (a contar da inclusão de todas as escolas neste regime), sendo mantida em 2011 com a reedição do documento “Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental” (RONDONÓPOLIS, 2011).

O interesse em pesquisar a política de ciclos na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT), nestes termos, não se deve à crença (plausível para alguns) de que o envolvimento pessoal com a política favoreça o tratamento dos ‘achados da pesquisa’, nem tampouco à ideia (possível para outros tantos) de que a análise possibilite a generalização do conhecimento. Reconheço a singularidade de cada política, a especificidade de todo contexto. Uma singularidade atinente à dimensão da experiência, ao que não pode ser repetido, reproduzido, tampouco comparado, e que torna a pesquisa circunscrita à “tradução”, que é “a experiência, o que se traduz ou se experimenta”, pois “a experiência é tradução” (DERRIDA, 2006a, p. 67). Nada além disso, nem antes nem depois, nem aqui nem noutro lugar. Pondero que poderia tomar para estudo outra política curricular, pois, à margem de um realismo ou pretensão de objetividade, tenho interesse no debate de Ciclos em geral, visto que a discussão de democracia/democratização da escola o atravessa, costura. Isso me chama atenção, na medida em que a defesa de um caráter democrático, por quem escreve seus textos/documentos, é tecida na argumentação da ideia de inovação.

Grosso modo, os ciclos se *inscrevem* de diferentes formas nas políticas (em diferentes localidades e esferas) e na literatura especializada, segundo justificativas nem sempre

⁵ Desde 2008 sou professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, *Campus* de Rondonópolis.

⁶ Especificamente de 01 de agosto de 2002 a 01 de abril de 2004.

convergentes que, no entanto, se alinham no *desejo* de democratização ante a uma insatisfação em relação à escola seriada. Os Ciclos nomeiam a política curricular da RME de Rondonópolis (MT) em meio ao reclame de grupos sociais que atuam nos movimentos políticos locais, ao defenderem bandeiras curriculares (perspectivas pedagógicas) específicas para a educação. Estes grupos, que se apresentam na cena política mais ampla em Rondonópolis (MT) e em Mato Grosso, são explicitados ao longo da tese (nos Capítulos 1 e 4) em suas filiações político-partidárias, suas vinculações ao meio educacional. É importante destacar que o conhecimento dos nomes dos partidos políticos e de pessoas não é definidor da análise política, embora tais nomes compreendam certa encarnação de sentidos, de práticas que configuram escolhas e, às vezes, suposições de uma inquebrantável posição. O fato de eu saber quem é quem interfere (consciente e inconscientemente) igualmente na leitura que faço.

Este processo é produzido também em meio à configuração de uma agenda política de educação nacional, que tem no acesso⁷ à escola e na discussão sobre a ausência de qualidade na educação nos anos de 1990 suas marcas mais características. A inscrição dos Ciclos como política curricular é marcada localmente pela defesa de um modelo de organização curricular (a organização em áreas de conhecimento, a ideia de integração), neste processo compreendida como capaz de reverter o que é suposto como a *causa* de produção de desigualdade social, de não aprendizagem, de fracasso etc. É sustentada a prerrogativa da educação como direito e a visão de que o currículo em Ciclos comporta os princípios garantidores da educação para todos.

Neste aspecto, a investigação se apresenta orientada pela convicção de que a *inscrição* dos Ciclos na política curricular de Rondonópolis (MT) não é uma simples posição, como diria Derrida (2001). Não é a realização de um estágio mais avançado da educação ou de concepções educativas ou curriculares à espera de serem postas em prática. As reivindicações processadas na política não são, nesta tese, consideradas óbvias, elas constituem disputas de projetos societários. Elas projetam-se em função de uma sociedade vista como estratificada, desordenada. A constatação da ausência de qualidade tem lugar central na política, ao criar as condições para a leitura de que o sucesso educativo poderá ser alcançado se determinadas práticas/discursos, consideradas/os anacrônicas/os, forem resinificadas/os por concepções teóricas comprometidas com a emancipação social, a necessária formação para o trabalho na

⁷ No início dos anos de 1990, a reivindicação de acesso consistiu em garantir a matrícula a um contingente considerável de crianças e jovens em idade escolar que se encontravam fora da escola. Até 1994, por exemplo, 82,5% das crianças e jovens se encontravam matriculados, mas o tempo médio de permanência na escola oscilava entre 3,3 anos e 5,7 anos, dependendo da região e do sexo (BRASIL, 1997). Desta década em diante, a reivindicação do acesso não foi abandonada, mas reformulada pela reivindicação de acesso com aprendizagem, acesso ao conhecimento.

atualidade, a formação para a cidadania e a igualdade social. A não obviedade consiste então em se pensar como possível uma escola alternativa para aquela que, à margem dos avanços teóricos no campo da educação e da crescente formação dos professores, desde uma análise estrutural, permaneceria cumprindo a seleção social por não garantir conhecimentos básicos ou necessários, a formação suficiente.

No entanto, afirmar a necessidade de democratização recorrendo a termos como conhecimento, inclusão social, acesso e permanência, qualidade, inovação, condensados sob a denominação de Ciclos, chamá-los a comparecer na cena educativa, visto que são tidos como ausentes (e por isso mesmo a política é feita para suprir essa ausência) significa marcar, de diferentes modos, a presença de uma *falta*. Tal presença requerida afirma a ausência de democracia e de completude da educação. *Falta* inclusão, acesso, permanência, conhecimento, inovação, qualidade, democracia à escola. No entanto, como *inscrição*, como o que não é uma simples posição, uma positividade por si mesma, a nomeação de Ciclos, um nome, constitui “aquilo por meio do qual toda posição se desfaz (*différance*) relativamente a ela mesma: inscrição, marca, texto e não apenas tese ou tema-inscrição da tese” (DERRIDA, 2001, p. 120). Se faz/, des-faz, como a tudo, sem poder garantir a totalidade, a representação plena, a possibilidade de ser algo a partir do qual exclusões e hierarquias sejam eliminadas.

Esta não é uma condição restrita à política ou mesmo à ideia de Ciclos, mas a condição de todas as coisas que precisam ser inscritas (ou seja, todas as coisas) sem poder, porém, o fazer à margem de um diferir permanente, de uma corrosão que se antecipa e se sobrepõe à *inscrição*. De tal modo que esta tese é também sustentada como *inscrição* na impossibilidade de falar de todas as coisas da política, de falar a verdade da política. Com a perspectiva pós-fundacional e discursiva, a tese assinala a impossibilidade de que os objetos sociais compareçam de forma plena ao lidarmos com eles (ao evocá-los). Enunciar aquilo que *falta* à escola para que cumpra sua função, o que *falta* aos professores para que eduquem (‘ensinem’), o que *falta* às crianças para que aprendam/se eduquem, não consiste em trazer os objetos em si (em essência), inconfundíveis, plenos, insuspeitos à reparação requerida. Ao contrário, consiste em lidar somente com representações, espectros, ambiguidades, duplicidade, confusão. É nesta medida que a investigação entende a *falta* como constitutiva do social e de todos os objetos que nele se *inscrevem*, uma *falta* que pode ser formulada/enunciada/vivida como *tradução*.

É neste sentido que esta investigação da política de Ciclos em Rondonópolis (MT) parte da compreensão pós-fundacional do social como terreno ontológico instável constituído pela falha irreparável (LACLAU, 2011c) que atravessa a linguagem. O social é feito pela materialidade significativa, seus objetos são constituídos por representações. Como a linguagem

impõe/é representação/mediação simbólica, incompletude, tal falha ou fissura não permite à significação, como representação, coser a fenda entre o termo e o referente, o significante e o significado, o representante e o representado. A incompletude sempre chamará por um complemento – lugar do político –, não havendo o que possa inscrever a verdade das coisas, mas apenas o que repete sem saber ou o que comparece como metáfora da metáfora (DERRIDA, 1991a), impossibilitando a unidade do signo, limitando uma ordem estrutural (significativa) qualquer que seja.

Especificamente, a tese explicita como determinadas reivindicações curriculares se apresentam na luta política como distintas justificativas, diferenças aparentemente não articuláveis que se permitem anular parcialmente a si mesmas em função de responderem a uma alteridade suposta ameaçadora. Discorre sobre como tais diferenças se articulam na produção de uma representação de escola, educação e currículo concernente a finalidades educativas emancipatórias, mas também à finalidade instrumental e mesmo à certa ideia conservadora de igualdade, ao demonstrar o trabalho de significantes privilegiados na projeção da mudança prometida. Realça, neste aspecto, a flutuação de sentidos compondo contextos de significação distintos na mesma formação discursiva (o currículo em Ciclos), os deslizamentos processados ante à impossibilidade de fixar o sentido na disputa por significar a educação. Ao mesmo tempo, destaca a construção de um exterior (de elementos expulsos dessa articulação), que é um lado de fora da política capaz de autorizar a articulação de tais diferenças, o ser da política/da formação discursiva.

Outrossim, a tese problematiza, na política de ciclos (nesta formação discursiva), os limites de leituras realistas do social/ educação/escola e currículo para defender uma concepção radical e plural de democracia. Chamando atenção para as sedimentações no social, também para a instabilidade constitutiva de seu terreno, questiona os referenciais estáticos que reduzem a visão da mudança da escola a uma meta a se alcançar (a ideia de conhecimento, por exemplo, como coisa mensurável, algo que se encontra fora dos sujeitos).

A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e nela a desconstrução de Jacques Derrida e alguns elementos da psicanálise de Jacques Lacan, compreende a base do referencial discursivo adotado. São autores que, ao se preocuparem com questões distintas, possibilitaram uma releitura da linguagem (uma compreensão pós-estrutural da linguagem) na relação com o mundo e com um suposto sujeito. Neste ponto de intersecção, a tese se volta à produção de Ernesto Laclau e investe na leitura não verticalizada do social, tendo em tela uma lógica de *política* ambígua e não racional. Igualmente, se apoia na categoria de *discurso* entendendo que não há o extra-discursivo. Neste aspecto, ao sinalizar para os bloqueios

operados pelas leituras modernas e para a indecidibilidade atinente aos discursos, entende corroborar à produção de discursos (acadêmicos) não essencialistas ou deterministas, se colocando como uma investida desconstrucionista na discussão sobre política curricular que objetiva ampliar o que temos entendido por democracia desde uma concepção radical e plural.

Desta forma, o trabalho teórico-estratégico na tese recai sobre a textualização da política que não se faz limitada aos textos que investigo, tampouco ‘a textos’ no sentido restrito (limitados à uma folha de papel). A escolha de alguns documentos – textos chamados comumente de ‘oficiais’⁸ – consiste em uma estratégia que temos sustentado no grupo de pesquisa, mas que configura apenas uma entre outras tantas possibilidades de investigação de políticas de currículo. Para essa investigação, elegi como empiria alguns documentos assinados por órgãos de governo, como: o Ministério da Educação/MEC e o Conselho Nacional da Educação/CNE, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/SEDUC e o Conselho Estadual de Educação/CEE, a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/SEMED e as escolas (Projeto Pedagógico Escolar) de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT.

Também privilegiei documentos assinados por organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO, e documentos de conferências mundiais de educação. Estes textos não são citados nos documentos assinados que investigo. Considero importante contemplar sua discussão, na medida em que se tornaram referências privilegiadas nos debates em Rondonópolis (MT), a partir, sobretudo, do trabalho de professores da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT que atuaram na formação continuada e na elaboração de documentos visando orientar a política de Ciclos. Este aspecto permite assinalar, por exemplo, que a política não é apenas “texto” (no sentido restrito).

Não circunscrevi um período específico para a investigação por considerar os documentos assinados pela SEDUC (MT) e algumas práticas realizadas pelas secretarias (SEDUC, MT e SEMED), antes mesmo da decisão por ciclos em Rondonópolis (MT), como inseridos(as) na textualização da política. A empiria, abaixo detalhada, é circunscrita às formulações sobre o ensino fundamental (no Brasil) e a política de ciclos em Rondonópolis e em Mato Grosso.

1. Proposta de Reorganização do Ensino Fundamental: Implantação do ciclo básico de alfabetização. Série Subsídios, (MATO GROSSO, 1997a);

⁸ No grupo de pesquisa, temos denominado “textos assinados” aqueles textos que comumente são chamados de textos oficiais por serem produzidos no escopo dos governos.

2. Diretrizes para o ensino fundamental. Série Subsídios, V. 1, Cuiabá, (MATO GROSSO, 1997b);
3. Ciclo Básico de Aprendizagem – Construindo uma prática: Mato Grosso quer toda criança na escola. (MATO GROSSO, 1997c);
4. Portaria N.º 032/SEDUC-MT/98, de 15 de julho de (MATO GROSSO, 1998a);
5. Ciclo Básico de Aprendizagem – Pressupostos teóricos: Mato Grosso quer toda criança na escola. Série Subsídios, V. 3 (MATO GROSSO, 1998b);
6. Escola Ciclada⁹: uma revolução no ensino fundamental. Recado em Revista (MATO GROSSO, 2000);
7. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer (MATO GROSSO, 2001);
8. Parecer N.º 0289/CEE-MT (MATO GROSSO, 2002a);
9. Resolução N.º 262/02-CEE-MT (MATO GROSSO, 2002b);
10. Escola Ciclada: para aprender cada vez mais (MATO GROSSO, 2003);
11. Orientação sobre o processo de aprendizagem na escola organizada por Ciclos de Formação Humana (MATO GROSSO, 2008a);
12. Orientação sobre o processo de avaliação na escola organizada por Ciclos de Formação Humana (MATO GROSSO, 2008b);
13. Orientações curriculares – concepções para a educação básica (MATO GROSSO, 2010);
14. Algumas considerações acerca do projeto de avaliação da rede municipal de ensino (RONDONÓPOLIS, 1999);
15. Projeto Aprender juntos (RONDONÓPOLIS, 2000a);
16. CBA: Considerações iniciais para a rede municipal (RONDONÓPOLIS, 2000b);
17. Projeto crescer com sucesso (RONDONÓPOLIS, 2000c);
18. Instrução Normativa N. 16/SEMED/2000 (RONDONÓPOLIS, 2000d);
19. Ofício circular N.º 069/SEMEd/2000 (RONDONÓPOLIS, 2000e);
20. Relato de uma caminhada (RONDONÓPOLIS, 2001);
21. Carta I – Ao Professor da Rede Municipal de Ensino (RONDONÓPOLIS, 2002a);
22. Encarte de material circular: Escola para todos (RONDONÓPOLIS, 2002b);

⁹ Como comumente os ciclos são chamados em Mato Grosso.

23. Instrução normativa N.º 002/SEMED/2003 (RONDONÓPOLIS, 2003);
24. Instrução Normativa N. 06/SEMED/2005 (RONDONÓPOLIS, 2005a);
25. Proposta diretriz curricular municipal para o ensino fundamental: princípios norteadores para a formação de um currículo básico de ensino (RONDONÓPOLIS, 2005b);
26. Diretriz curricular municipal para o ensino fundamental – desenvolvimento para todos (RONDONÓPOLIS, 2011).
27. Projetos Pedagógicos/PP de 24¹⁰ escolas das 28 escolas de ensino fundamental, aqui identificadas como: PA, 2011; PB, 2011; PC, 2011; PD, 2011; PE, 2011; PF, 2011; PG, 2011; PH, 2011; PI, 2011; PJ, 2011; PK, 2011; PL, 2011; PM, 2011; PN, 2011; PO, 2011; PP, 2011; PQ, 2011; PR, 2011; PS, 2011; PT, 2011; PU, 2011; PV, 2011; PX, 2011 e PW, 2011.

Para uma aproximação inicial dos documentos, os submeti ao Programa *WordSmith Tools/WS*, Versão 5, que é um programa de análise empírica de *corpus* ou de um conjunto extenso de textos. O WS foi usado para um levantamento inicial de termos privilegiados nos documentos e das associações feitas a tais termos. Alguns significantes privilegiados (iterados) foram destacados, buscando certa flutuação de sentidos, considerada como a inscrição de fragmentos de traços marxistas, construtivistas e pragmatistas, dando a ver que na política são articuladas diferenças consideradas, apressada ou racionalmente, como inarticuláveis.

Para usar a expressão derridiana, são termos que “alavancam” diferentes discursos pedagógicos ao participarem de uma textualidade (DERRIDA, 2001) que expõe a contingência e que possibilita a disputa por significar a mudança educativa. São inscrições (traços) históricas e seu destaque na textualização da política visa a interrogar esse efeito mesmo de um tipo específico de re-marca que não pode cumprir qualquer identidade por confiná-la na *indecidibilidade*. Sintagmas como *conhecimento, ensino, aprendizagem, qualidade, inovação, currículo, democracia*, dentre outros, são privilegiados nas políticas de ciclos, a partir da década de 1980 no Brasil, entretanto, como adverte Derrida (2001, p. 83), não se trata de estabelecer uma dependência de todo processo científico a uma descoberta filológica em uma política local, mas de considerar que “a escolha estratégica dos significantes [...] não pode ser inteiramente independente dessas leituras históricas”.

¹⁰ Este número se refere à totalidade dos Projetos Pedagógicos disponibilizados pelas escolas.

O trabalho teórico-estratégico foi desenvolvido em três momentos distintos, embora imbricados, que consistiram em: demonstrar como a política curricular de Ciclos da RME de Rondonópolis (MT) se configura como *respostas*¹¹ às *interpelações* produzidas no bojo do que se tem denominado como uma reforma educacional, sobretudo a partir dos anos de 1990; explicitar como a textualização da política rebaixou ou negativou a escola seriada (a partir de distintas representações de um anacronismo), por meio de uma operação que consiste em produzir a ilusão de positividade aos Ciclos; apresentar a operação política que deu corpo aos Ciclos na RME, como um contexto de significação no qual diferentes conteúdos são associados/condensados, se substituem ante à flutuação de sentidos sobre significantes privilegiados. Ao projetar estabilidades, as cadeias equivalenciais articuladas nesta formação política favorecem certas visões sobre o que é a educação que, por sua vez, precipitam confortos ou estofamentos, promessas.

Esta tese está organizada da seguinte forma: no *Capítulo 1 – Ciclos: inscrições no campo educacional*, dedico a seção *1.1 Ciclos como autodenominação democrática de organização escolar*, a explicitar aspectos que dizem respeito às vinculações entre ciclos e a ideia de democracia na educação. Na seção *1.2 Ciclos na literatura especializada*, ao ressaltar a produção teórica sobre o tema, abordo os argumentos nela privilegiados. Por último, na seção *1.3 Ciclos na política educacional em Rondonópolis (MT)* discorro sobre elementos que remontam aos ciclos no contexto desta investigação.

No *Capítulo 2 – Políticas de currículo e textualidade*, apresento a compreensão pós-estrutural e pós-fundacional que credencia a tese. A noção radical de linguagem (sua releitura), de texto e de textualização, tal como apresentada no pensamento desconstrucionista de Derrida credencia lidar com a política como textualização na qual o currículo se inscreve como texto. A perspectiva pós-fundacional, por sua vez, permite advogar a impossibilidade de um fundamento único, sólido ou definitivo para o social. Na seção *2.1 A partir de uma textualidade*, demarco questões que autorizam o trato pós-estrutural não transparente, não realista, não objetivista e não determinista dos objetos sociais. Na seção *2.1.1 Porque não há realidade fora da significação*, discorro sobre a compreensão de realidade como produção discursiva ou o caráter discursivo da realidade para, na seção seguinte, *2.1.2 Linguagem e social se constituem*, enfatizar que a linguagem e o social compreendem produções culturais/simbólicas de produção

¹¹ Sobre a ideia de “resposta”, que abordo nos Capítulos 3 e 4, adianto entender com Derrida (2006a) que a política se projeta “como a religião, a filosofia, a moral e o direito, [e] desdobra-se como instância de uma responsabilidade assumida” (DERRIDA, 2006a) pela afirmação de um saber que pode *coordenar* o mundo. Ressalto que esta tese não se coloca neste sentido, não pretende ordenar a nada, especialmente por entender ser impossível qualquer responsabilidade assumida à margem de uma relação concreta, em curso.

de sentidos. A seção 2.2 *A infundabilidade do social* é destinada a apresentar argumentos pós-fundacionais que remetem à compreensão do lugar da significação como vazio. Postulo a importância de se pensar a luta política a partir do reconhecimento do caráter sempre parcial, insuficiente ou inadequado de todo fundamento para o social, a educação e o currículo. Na seção 2.2.1 *Uma abordagem pós-estrutural e pós-fundacional para a política*, buscando romper com o realismo, desenvolvo a noção de *(a) política* como formação discursiva que opera para produzir estabilidade ao social e a noção de *(o) político* como o momento de de-sedimentação social. Realço a compreensão de política curricular como política cultural que constitui o currículo na disputa entre distintos projetos, traços de tradições no campo. A seção 2.2.2 *O currículo se inscreve como texto* trata de problematizar os binarismos no campo curricular para, em seguida, advogar a ideia de que, como um texto, o currículo se *inscreve* em uma abertura radical, na medida em que sua significação é sempre parcial.

No *Capítulo 3 – Teoria do Discurso: a significação social nos limites da tradução*, apresento cinco seções dedicadas a explicitar os operadores teórico-estratégicos da/na tese, destacando a radicalidade de se pensar a política nos limites da tradução derridiana. A seção 3.1 *Discurso: a (im)possibilidade da significação*, apresenta a noção laclauiana de discurso visando explicitar um modo específico de investigar a política. Advogo então como formações discursivas tentam constituir a significação/a política num jogo aberto, configurado contingencialmente por práticas articulatórias diversas. A impossibilidade da significação ou a realização de uma transparência (a significação dada) é explorada quando a ideia mesma de uma sistematicidade é posta em questão, pelo realce de um exterior como sua condição e condição dos elementos que atuam na configuração discursiva. Na seção 3.1.1 *Jogo significante e hegemonia política* são realçadas, especialmente, as formas de presença de significantes flutuantes e de significantes vazios em uma formação discursiva. É destacado que a presença de significantes vazios é condição de hegemonia política. A seção 3.1.2 *O sujeito político* apresenta aspectos da discussão psicanalítica que respaldam a noção laclauiana de subjetivação na luta política. Na seção 3.2 *A política: resposta à instabilidade social*, discorro sobre elementos que autorizam a pensar as políticas como *respostas* que, no entanto, não são passíveis de serem confrontadas com suas perguntas. Respostas desdobradas como a instância de uma responsabilidade assumida sobre o mundo, na afirmação de um saber. A seção 3.2.1 *Antagonismo e deslocamento: limites da objetividade social* compõe explicações quanto à impossibilidade de objetividade social, como uma relação de transparência com termos ou referentes. Especialmente, enfoco a ideia de necessidade e de contingência, para sustentar que se há necessidade (e sempre vai haver), não é a necessidade que produz a objetividade. A

objetividade social é produzida na *contingência*, pois a contingência é, ela mesma, *necessária* à objetivação. Na seção 3.2.2 *Tradução e política*, apresento a noção derridiana de tradução como a única forma de se estar na linguagem, para explicitar que a política é instituída como o tradutível/intraduzível de uma experiência única ou não repetível. Realço que a investigação da política também é inscrita como *tradução*.

No *Capítulo 4 – A textualização da política curricular de Ciclos em Rondonópolis (MT)*, é apresentado o trabalho estratégico envolvendo a empiria. Na seção 4.1 *Estratégias e contexto*, apresento alguns elementos configuradores da investigação. Na seção 4.1.1 *Interpelações à política educacional de Rondonópolis (MT)*, argumento como sedimentações no campo educacional instam à política a responder, a se constituir como racionalidade capaz de garantir a harmonia na educação, no social. Na seção 4.1.2 *O Outro da política: rebaixamento da escola convencional e sintomatizações de mudança*, abordo aspectos da textualização da política que operam a negatização da escola, sua precarização, como condição mesma de apresentação da mudança educacional: o currículo em ciclos concebido como inovação. A última seção, 4.1.3 *Contexto(s): a política, estabilidade dos sentidos*, é dedicada a apresentar o contexto de significação da política ou uma pluralidade de contextos que se substituem na iteração significativa, bem como as operações que os coordenam.

Ressalto, por fim, que certa reiteração no texto visa assinalar distintos aspectos de uma teorização informada por diferentes campos de conhecimento. O tratamento ao termo *sobredeterminação* é um exemplo disso, mas, no geral, a ideia é pontuar os operadores teórico-estratégicos da tese como que desdobrados na configuração de uma teoria potente à investigação da política curricular. Neste aspecto, enfatizo, especialmente as noções de: *discurso* e *objetividade social*, *jogos de linguagem/jogo significante/jogo político*, *deslocamento*, *antagonismo*, *sujeito político*, e *tradução*.

1 CICLOS: INSCRIÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

Os ciclos perfazem modos de organização escolar (curricular) que receberam maior destaque no Brasil nas políticas conduzidas por grupos vinculados a ideias progressistas na educação, sobretudo a partir da abertura democrática no país. Embora o tema seja destacado significativamente na literatura no campo, ao suscitar uma discussão acalorada que realça concepções educativas, estratégias políticas, condições de desenvolvimento de propostas e resultados, de acordo com Mainardes (2009b), em 2006 havia 132.163 escolas organizadas em séries no Brasil, o que corresponde a 83,11% das unidades, para 15.462 organizadas em ciclos, ou seja, 9,72% do total de escolas. O autor acrescenta que em 11.391 escolas (7,16%), neste período, era concomitante a oferta das duas formas de organização (séries e ciclos).

Como temática central na tese, os ciclos caracterizam uma política curricular específica, para a qual me volto tendo em tela (se tratar d/a) a configuração de uma disputa discursiva (específica) por significação. Neste capítulo apresento três seções sobre ciclos. Inicialmente, trato de aspectos que sinalizam para vinculações dos ciclos à ideia de democracia na educação. Em seguida, ao ressaltar a produção teórica sobre o tema, abordo os argumentos nela privilegiados. Por último, apresento elementos que remontam aos ciclos em Rondonópolis (MT).

1.1 Ciclos como autodenominação democrática de organização escolar

O termo ciclos tem sido empregado no campo de estudo das políticas públicas educacionais no Brasil a partir do início dos anos de 1980 para designar, de modo geral, formas de organização escolar pensadas como alternativas à organização secular seriada/anual. Embora tal termo tenha aparecido na legislação em 1930¹², somente em 1984 se vê a primeira forma de organização da escolarização da modalidade no país com a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização/CBA pela rede estadual de ensino de São Paulo, seguida de Minas Gerais, Paraná e outros. Há relevante produção de caráter histórico sobre ciclos no Brasil (BARRETTO;

¹² Mainardes (2007, p. 53-54) esclarece que o termo ciclos “já aparecia na Reforma Francisco Campos (início do século XX) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do ensino – 1942/1946) e era utilizado para designar o agrupamento do anos de estudo”.

MITRULIS, 1999, 2001; SOUSA; BARRETTO, 2004, 2005; MAINARDES, 2007, 2009a; MAINARDES, STREMEL, 2011c), na qual se busca explicitar os antecedentes históricos, os fatores que concorrem para sua emergência e, além destes, implicações das experiências em curso. Sobre políticas implementadas em diferentes lugares, Mainardes (2007) e Fetzner (2009) são referências importantes. Há também sites organizados por autores que atuam em congressos da rede pública de educação básica na discussão sobre ciclos, onde se pode acessar um conjunto de publicações sobre ciclos¹³. A característica mais regular das políticas de ciclos na atualidade refere-se à supressão da reprovação entre os anos escolares. As políticas nesta modalidade de organização escolar em estados e municípios a partir da década de 1980 são construções possibilitadas em um momento de ampla redemocratização, o que permite dizer que a ideia de ciclos é produzida em condições muito específicas da escolarização e da produção de conhecimento no campo pedagógico no Brasil.

Além do Brasil, França, Suíça, Canadá (Quebec), Bélgica (comunidade francesa), Portugal, Espanha, Argentina, dentre outros países, têm mantido formas de escolarização em ciclos simultaneamente à oferta da seriação (MAINARDES; STREMEL, 2011c). Estudiosos dos ciclos como Arroyo (1999a, 1999b, 2003), Barretto e Mitrullis (2001), Barretto e Sousa (2005), Alavarse (2009), Mainardes e Stremel (2011c) consideram que a emergência dos ciclos se faz configurada em algumas das redes de ensino público a partir do realce do fracasso escolar. Barretto e Mitrullis (2001, p.2) assinalam, neste sentido, que já na década de 1950 os índices de retenção no Brasil chegavam a 57,4% ao final da 1ª série do 1º grau, sendo os mais elevados da América Latina. Na teorização crítica que sustenta basilamente a proposição de ciclos, o fracasso¹⁴ escolar tem sido entendido de modo hegemônico como a expressão da incapacidade da escola em realizar sua finalidade social. De acordo com Perrenoud (2000, p. 28), sociólogo suíço que ficou conhecido no Brasil nos anos de 1990 pelas publicações sobre pedagogia diferenciada e Ciclos de Aprendizagem, a discussão do fracasso não conta com mais de sessenta anos. Antes disso apenas preocupações de remanejamento ou reocupação de crianças entendidas como “débeis” ou inaptas, como o autor aponta, ocupou lugar nas discussões na (e sobre a) escola. É no campo das Ciências Sociais que uma vasta produção evidenciou,

¹³ Ver, por exemplo, o de Celso Vasconcellos: <http://www.celsovasconcellos.com.br/>.

¹⁴ Sigo ao entendimento de Tura e Marcondes (2011, p. 97), para quem a ideia de fracasso escolar perfaz um mito, “na perspectiva de uma narrativa que envolveu muitos estudos; deu bases para levantamentos estatísticos e estudos longitudinais; comportou, na tentativa de explicá-lo, a construção de novos conceitos e noções; foi marco na busca da instituição de novas formas de organização dos sistemas educacionais, a partir do século XX; e foi-se ressignificando e adquirindo novas direções baseadas na preocupação com os índices do desempenho escolar”.

especialmente a partir da perspectiva reprodutivista social, o desacerto da escola em relação às camadas menos favorecidas economicamente da população. Notadamente os estudos de Pierre Bourdieu (1997) enfatizaram a escola como *locus* de perpetuação de uma linguagem erudita (gostos, visões de mundo e interesses) que atendia apenas aos que dominavam o capital cultural.

Na literatura sobre ciclos no Brasil, o fracasso é enfatizado, grosso modo, na relação com o modelo ou ideário de escola concebido na emergência do capitalismo. Com os crescentes impactos do capitalismo em todos os âmbitos da vida no fim do século XX, a escola permaneceria reproduzindo as relações sociais de dominação, aprofundando, cada vez mais, a desigualdade social. Freitas (2003), nesta esteira, considera que a forma hegemônica de escolarização seriada¹⁵ está associada à manutenção de interesses de classe. Mainardes e Stremel (2011c) ressaltam que o surgimento da escola moderna na Revolução Francesa remonta às transformações nos modos de produção que suscitaram uma formação elementar para o trabalho. Outros autores realçam que a partir da Revolução a escolarização passa a ser pensada como forma de se superar o atraso e a barbárie (SOUTHWELL, 2008) ou como condição para o progresso (SACRISTÁN, 2001). Sacristán (2001) também destaca que os princípios de liberdade e igualdade levaram, gradativamente e de modo distinto nos países ocidentais, à expansão da oferta e à obrigatoriedade da escolarização a partir da consolidação da ideia de educação como direito.

No registro sociológico, diversas críticas são produzidas à escola como instituição que atende à sociedade capitalista. Para Freitas (2003, p. 17), por exemplo, a compreensão de que “todos os alunos deveriam aprender em um nível de domínio elevado”, produzida mais recentemente por certo tipo de vinculação entre o conhecimento e o desenvolvimento econômico e social, não passa de um “sonho liberal” que alimenta a “perspectiva ingênua da equidade”. O autor acena para a lógica da avaliação como instrumento institucional de seleção e exclusão e destaca que a seriação (ou o tempo escolar organizado em séries ou o modelo de escola gestado pela Revolução Francesa), constitui apenas mais um elemento, e não o único, de um modo específico de inserção social que visa preparar dominantes e subalternos. Freitas (2003, p. 32) analisa que, nestes moldes, a escola cumpre a socialização à subordinação, sobretudo por se dirigir à formação de “alunos diferenciados que possam ocupar posições diferenciadas na estrutura econômica”.

¹⁵ Freitas (2003, p. 14) ressalta, por exemplo, que a escola é uma construção histórica que conforma seus tempos e espaços “incorporando determinadas funções sociais (...) a mando da organização social que a cerca”. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema qualquer. Dela, espera-se que cumpra uma determinada função”.

Quanto à emergência desta designação como uma forma específica de organização escolar, Barretto e Mitrullis (2004), Mainardes e Stremel (2011c) destacam que é na reforma da educação francesa (1946-1947) com o Plano de Reforma Langevin-Wallon que os *ciclos* são propostos. Mainardes e Stremel (2011c) ressaltam que os estudos do médico e filósofo francês Henri Wallon¹⁶ passam a configurar uma nova compreensão sobre o desenvolvimento humano no contexto pós Segunda Guerra Mundial, servindo a diferentes modulações de organização escolar desde então. Sem jamais ter entrado em vigor na França, o plano Langevin-Wallon é considerado pelos estudiosos dos ciclos como fundamental à compreensão dessa proposta, de seus princípios. Entre o que se apresentou no plano, Mainardes e Stremel (2011c, p. 230), destacam como princípios relevantes:

(...) a) a igualdade e diversidade, significando que todas as crianças, independentemente, de suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito do desenvolvimento máximo das características de sua personalidade; b) reconhecimento de igual dignidade para todas as funções sociais, não menosprezando as habilidades de trabalho manual ou inteligência prática em relação a outras habilidades; c) em uma democracia devem-se proclamar e proteger os direitos dos mais fracos e de todos à Educação, garantindo o desenvolvimento pleno das habilidades individuais; d) valorização de uma cultura geral, para que a especialização técnica não limite a compreensão dos problemas mais amplos, ou seja, a formação do trabalhador não deve prejudicar a formação do homem, e sim caracterizar-se como uma formação complementar para um amplo desenvolvimento humano (WALLON, 1977).

Para Mainardes e Stremel (2011c, p. 230) tais ponderações remetem à necessidade pontual de se garantir a “alteração da estrutura da instituição escolar, visando ao atendimento do princípio da justiça fundamental em uma democracia”. Essa alteração deve se dar através da reorganização do ensino em graus relativos aos níveis de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência, adolescência e puberdade), de modo a se respeitar o avanço progressivo e concomitante de crianças e jovens na vida e na escolarização.

Gestadas em contraposição aos regimes fascistas na Europa, as proposições de Wallon, para alguns, constituem “as esperanças de uma educação mais justa para uma sociedade mais justa” (GALVÃO, 1995, p. 25). Grosso modo, o pensamento de Wallon conecta aspirações humanistas a um saber psíquico sobre o sujeito da escolarização. Ao explicitar sua compreensão do ser humano como determinado fisiológica e socialmente, o estudioso afirma que há etapas claramente diferenciáveis no desenvolvimento humano, “caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucodem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes”

¹⁶ Para uma introdução ao pensamento de Wallon, ver Galvão (1995).

(GALVÃO, 1995, p. 39). Com tal base, Wallon propõe a organização escolar em três ciclos sucessivos “a) 1º ciclo: dos 7 aos 11 anos; b) 2º ciclo: dos 11 aos 15 anos; c) 3º ciclo: dos 15 aos 18 anos, e também acena para a necessidade de se prever a gratuidade, a escolaridade obrigatória até os 18 anos, a remuneração do estudante, valorização docente e formação, a redução do número de alunos por turma, a ampliação de escolas e o aumento dos recursos financeiros destinados à Educação (MAINARDES; STREMEL, 2011c).

Alguns autores (BARRETO; MITRULLIS, 2004; MAINARDES, 2007; MAINARDES, STREMEL, 2011c) entendem que a formulação de políticas de ciclos no Brasil é influenciada por ideias contempladas no Plano Langevin-Wallon, mas também pela reforma¹⁷ da escola primária francesa no fim da década de 1980. A reforma francesa organizou a escolarização em três ciclos: Ciclo I – de aprendizagens iniciais (3 a 4 anos, *École Maternelle*); o Ciclo II – de aprendizagens fundamentais (5 a 7 anos,) e o Ciclo III – de aprofundamento (8 a 10 anos) que compreendem a *École Secondaire*, como explica Perrenour¹⁸ (2000, p. 30). Mainardes e Stremel (2011c), especialmente, defendem que tais propostas são recontextualizadas. Os autores chamam atenção para o fato de que antes da década de 1980 diferentes experiências de não-retenção foram vistas no Brasil e que tais discussões circulavam no meio educacional desde a década de 1930.

Em estudo baseado na Abordagem do Ciclo de Política de Stephen Ball (1992), Mainardes (2007) analisa que os discursos sobre ciclos nos anos de 1980 se desenvolveram principalmente a partir de recontextualizações na passagem do campo oficial para o campo pedagógico. Considera também que a experiência de Ciclo Básico de Alfabetização (em 1984, na rede de ensino estadual paulista) foi reformulada de diferentes modos e em diferentes contextos a partir da década seguinte. Para o autor, grupos mais progressistas atuaram na formulação de textos oficiais em secretarias de grandes cidades ou estados (como em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná), postulando a mudança educacional que incluía, sobretudo, o protagonismo docente e sua capacitação, a melhoria da qualidade do ensino e a redução da reprovação e evasão escolares, dentre outros. Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação Humana foram algumas destas reformulações dos ciclos que, para Mainardes (2007, p. 69-70), desdobraram-se “como uma versão ‘aparentemente progressista’ ou como uma versão ‘mais conservadora’”, considerando “o discurso presente nos documentos do campo

¹⁷ Lei francesa N.º89 de 10 de julho de 1989, formulada a partir de uma retomada das ideias sobre ciclos do Plano Langevin-Wallon.

¹⁸ A escolarização dos 11 aos 17/18 anos corresponde à *École Secondaire*.

oficial e as ações e decisões desse campo e também o discurso do campo pedagógico”. O pesquisador ressalva que

A política de ciclos pode ser implementada com o objetivo de racionalizar o fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação (caráter conservador) ou como parte de um conjunto de medidas que objetivam a criação de um sistema educacional mais igualitário, democrático e mais adequado aos anseios da classe trabalhadora (caráter transformador). A classificação da progressão continuada como “mais conservadora” toma por base a existência das séries, à ênfase à racionalização do fluxo escolar, a ausência de um discurso comprometido com a transformação social e escolar (...). (MAINARDES, 2007, p. 70)

Ainda enfatizando tais diferenças, o autor (MAINARDES, 2009a, p. 62) afirma que o primeiro modelo propõe rupturas menos radicais, enquanto que “os Ciclos de Formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar)”. Enfatizando os aspectos que infligem na mudança da escola, Mainardes considera ainda que “de modo geral, esta modalidade de ciclos [Ciclos de Formação Humana] é mais complexa que as demais e a sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos” (MAINARDES, 2009a, p. 62).

A respeito dos ciclos na legislação brasileira, somente a partir de 1996 é que esta modalidade de organização escolar passa a ser prevista. O Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Nº 9694 (BRASIL, 1996) estabelece que “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Na política nacional para o ensino fundamental também há uma orientação para a organização em ciclos.

A opção de organização da escolaridade em ciclos, tendência predominante nas propostas mais atuais, é referendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento”. (BRASIL, 1997, p. 39)

A estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 39) define objetivos gerais para cada área do conhecimento considerando quatro ciclos de dois anos no ensino fundamental de 08 anos. Com esta disposição, a proposição de ciclos é justificada

(...) pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. (BRASIL, 1997, p. 39)

É nesta década que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96 (BRASIL, 1996) incumbe aos municípios da oferta de todo o ensino fundamental. Até então, a rede Pública Estadual e as escolas particulares eram encarregadas da demanda dos anos finais (5° a 8° séries), enquanto os municípios partilhavam a oferta dos anos iniciais (1ª a 4ª séries) do ensino fundamental, além do inexpressivo atendimento à infância em creches mantidas pelas secretarias de Assistência Social. Nos municípios brasileiros, a ampliação do atendimento escolar à população nos anos de 1980 e 1990 é acompanhada pelo acirramento do debate sobre a ausência da qualidade na escola pública, uma discussão enfatizada pela retórica do Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB, à frente do governo federal (1995-1998; 1999-2002). É sob a sutura da ideia de qualidade, por exemplo, que os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao afirmarem a organização em ciclos, são defendidos como “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, [que] reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores” (BRASIL, 1997, p. 07), na medida em que “Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (BRASIL, 1997, p. 10).

Apesar da organização proposta nos PCN (de 4 ciclos de 2 anos) não ter sido contemplada nas políticas educacionais em curso, se destacando principalmente a organização de 03 ciclos de 03 anos cada para o ensino fundamental, como lembra Mainardes (2009a), o debate sobre ciclos se constitui no campo educacional especialmente marcado pela ideia de uma modalidade que elimina a retenção ao extinguir total ou parcialmente a reprovação das crianças e jovens entre os anos escolares. Na literatura especializada os ciclos têm sido destacados em relação a outras formas de não-retenção.

1.2 Ciclos na literatura especializada

O interesse pelo tema da organização escolar em ciclos no Brasil tem alimentado parte significativa da produção acadêmica na educação, não se restringindo¹⁹ às linhas de investigação ou programas de pesquisa dedicados à área de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, 2009b) ou de currículo. Sousa, Alavarse, Steinvascher e Arcas (2003), Gomes (2004), Mainardes (2008, 2009b), dentre outros, dão conta de uma produção significativa de teses e dissertações que abordam aspectos dos ciclos ou política específicas e Sousa e Barretto (2004, 2005) destacam que os artigos perfazem a forma predominante das publicações. Por afinidade às concepções progressistas de educação ou por rejeição às estratégias implicadas na proposta, os ciclos constituem uma instigante problemática também para professores, especialistas e gestores da educação pública, que tem retroalimentado significativamente o debate educacional nas redes de ensino organizadas sob tal forma.

Não coincidentemente, Barretto e Sousa (2004) destacam que os estudos sobre ciclos têm as iniciativas desencadeadas em redes estaduais de ensino como principal referência. A intensificação na produção sobre o assunto é notada a partir do final da década de 1990, “período que coincide com a extensão da organização escolar em ciclos para todo o ensino fundamental em muitas redes escolares, municipais e estaduais” (BARRETTO; SOUSA, 2004, p. 03). No período de 1990 a 2002, as autoras identificaram 96 trabalhos entre teses, dissertações, trabalhos apresentados em eventos científicos e artigos sobre o tema, cujos focos oscilam entre aspectos históricos dos ciclos ou de progressão continuada, “os fundamentos, justificativas, potencialidades e implicações [...], os dispositivos legais e normativos emanados de diferentes instâncias; as iniciativas de adoção dos ciclos, [...] os resultados e ou o impacto das medidas” (BARRETTO; SOUSA, 2004, p. 02).

Na primeira revisão de literatura ou revisão sistemática (*systematic review*) com o objetivo de “buscar padrões e tendências mais genéricos”, Mainardes (2006, p. 08) identificou e analisou 123 produções acadêmicas entre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil no período 2002-2006. O autor agrupou os temas mais recorrentes em 10 categorias: 1. Implementação de política de ciclos; 2. Avaliação da aprendizagem dos

¹⁹ Em ampla investigação sobre o tema abrangendo o período de 2000 a 2006, Mainardes (2009, p. 08) localizou 123 trabalhos sobre a escolaridade em ciclos (13 teses e 110 dissertações). “Esses trabalhos foram apresentados em 45 PPGs e em outros sete programas (Administração, Ciências do Desenvolvimento Humano, Letras, Psicologia, Semiótica e Linguística Aplicada)”. O autor considera que “há dispersão do tema em diversos PPGs [programas de pós-graduação em educação] (e de outras áreas) e em diferentes grupos de pesquisa” (MAINARDES, 2009, p. 10).

alunos; 3. Processos de ensino-aprendizagem dos alunos; 4. Opinião de professores, alunos e pais; 5. Ciclos, organização do trabalho pedagógico e questões curriculares; 6. Concepção e formulação da política de ciclos; 7. A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos e sociológicos); 8. Ciclos e formação continuada de professores; 9. Análise do desempenho dos alunos e 10. Ciclos: impacto sobre o trabalho docente. Mainardes (2006, p. 11) considera que estes trabalhos oferecem informações relevantes “para compreender os problemas e dificuldades que emergem em programas de organização da escolaridade em ciclos”, tais como o “distanciamento entre a proposta oficial e as práticas reais e concretas”, exclusões na sala de aula, o nível da qualidade da aprendizagem dos alunos. O autor sinaliza para a predominância da dicotomia entre macro/micro nas abordagens de análise empregadas, informada por uma concepção de política centralizada no Estado. Também, nesta via, afirma que os estudos se dedicam a discutir mais a concepção de ciclos e seus efeitos. Pondera que a ênfase na prática em trabalhos de ‘abordagem micro contextual’ é insuficiente para explicar as mediações inerentes às políticas por desconsiderarem as relações sociais mais amplas. Com tais argumentos, Mainardes (2006, p. 13) defende que a “articulação entre abordagens macro-micro” no estudo das políticas, ao contrário destes enfoques, é capaz de favorecer análises dos contextos de uma política como “mutuamente determinados e com um mesmo nível de importância”.

Em pesquisa mais recente, Mainardes e Stremel (2011a²⁰) investigaram 217 trabalhos (teses e dissertações sobre ciclos), defendidos entre 2000 e 2011 nos programas de pós-graduação em universidades públicas brasileiras. Estes foram categorizados pelos autores conforme os seguintes temas: processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (escola e sala de aula), implementação de políticas de ciclos, avaliação da aprendizagem dos alunos, opinião de professores, alunos e pais, ciclos e questões curriculares, organização do trabalho pedagógico na escola em ciclos, concepção e formulação de política de ciclos, a política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos), ciclos e formação continuada de professores, impacto no processo de aprendizagem e análise do desempenho de alunos – ciclos.

Quanto às dissertações defendidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, *Campus* de Cuiabá, na biblioteca setorial²¹ do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE constam 24

²⁰ Publicado em www.uepg.br/gppepe.

²¹ Endereço de busca: <http://www.biblioteca.ufmt.br/pergamum/biblioteca/index.php>

dissertações de mestrado sobre o tema²². Os temas abordados são: alfabetização no currículo da escola organizada em ciclos (GOMES, 2002; MENEGÃO, 2008), avaliação (KAWAHARA, 2002; CABREIRA, 2004), concepções e práticas de professores (CUNHA, 2005; MARCOLAN, 2013; OLIVEIRA, 2013, CHAGAS, 2013), cultura docente, resistência e emancipação (ARAÚJO, 2005; COSTA, 2007; FERREIRA, 2011), abordagem curricular e disciplinas específicas no currículo (RODRIGUES, 2005; SANTOS, 2011; CIMITAN, 2008, SILVA, 2011, SILVA, 2013), gestão (BORDALHO, 2008), política curricular (SILVA, 2010; BRANDINI, 2011; ANDRADE, 2013, SILVA, 2013), formação inicial e continuada de professores (LAET, 2007; ANDRUCHAK, 2007). É maciça a abordagem teórico-crítica nas dissertações defendidas no programa, cuja ênfase recai na análise das concepções e práticas dos professores, na proposta e implementação dos ciclos em diferentes localidades do estado. Em comum estas investigações têm o assento teórico crítico, a perspectiva estadocêntrica de análise da política a realçar distorções entre a concepção de ciclos e as práticas (projeto/ação), a abordagem qualitativa de investigação.

As dissertações de Edson Silva (2013) e Luci Silva (2013) mesclam o enfoque crítico no campo curricular à Abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992). No entanto, os autores não elegem em suas dissertações as categorias teórico-analíticas de texto e de discurso, que o autor inglês enfatiza com tal abordagem. Edson Silva (2013) teve como objetivo compreender como os professores recontextualizam o currículo oficial de Ciências Naturais em Salas de Apoio à aprendizagem em escolas da rede pública municipal de educação de Cuiabá/MT. O autor concluiu que há recontextualização do campo oficial e não oficial, pois fragmentos de questões tratadas em documentos oficiais são reconstituídos no contexto da prática (escolas, salas de apoio), como “mesclagem” entre múltiplas tendências sobre os ciclos e concepção de currículo. Luci Silva (2013) pesquisou a recontextualização do currículo oficial em salas de apoio à aprendizagem. Investigou documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT e de 04 (quatro) escolas, entrevistou professores e realizou observações do trabalho pedagógico em classe. A autora considerou que os textos oficiais produzidos entre 1998 a 2000, entre 2007 a 2011, na rede pública municipal, possibilitaram às escolas investigadas reinterpretações que indicaram “misturas” de várias tendências (fragmentos reconstituídos no contexto da prática) sobre o ciclo e concepção de currículo.

²² As dissertações de Kawahara (2002), Andruchak (2007), Laet (2007), Bordalho (2008) e Brandini (2011) foram defendidas no período investigado pelos autores, mas não constam (até a data de fechamento de meu texto) no levantamento por eles apresentado.

Exceções são as pesquisas de Ferreira (2011) e Andrade (2013), ao apresentarem uma discussão que enceta para a concepção pós-estrutural de discurso, apoiando-se especialmente em Stephen Ball e Ernesto Laclau. No campo do currículo, as discussões de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo são destacadas como referência. Ferreira (2011) problematiza a ideia de emancipação na política de currículo organizada em ciclos da rede municipal de educação de Várzea Grande (MT), ao questionar como a responsabilidade docente é sustentada pela noção de emancipação social privilegiada nos ciclos. Ao defender uma concepção de política como espaço de prática articulatória e de produção de poder, a autora explicita como a compreensão de emancipação é significada em diferentes contextos, chamando a atenção para a contingência e a provisoriedade dos sentidos. Andrade (2013), por sua vez, se volta à compreensão dos processos de hibridização que constituem a organização curricular por ciclos como uma política curricular pública no estado de Mato Grosso. O autor destaca que a organização curricular por áreas de conhecimento estrutura a política a partir de competências e descritores, além de uma excessiva disciplinarização. Ressalta, com isso, que uma hibridização entre concepções progressistas e concepções tecnicistas dá base à política. Se aproximando da discussão teórico-crítica, o autor conclui que as articulações, discursos e significantes evidenciam um distanciamento entre a propositura da política curricular e as concepções de Ciclos de Formação.

Já as dissertações de Amaral (2006) e de Campos (2007), ambas de assento crítico, encontram-se catalogadas nesta biblioteca, mas foram defendidas em outras universidades brasileiras. Amaral (2006) investigou as concepções e práticas nos relatórios descritivos de avaliação dos alunos na escola “ciclada” de Mato Grosso e sua dissertação foi defendida na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Já Campos (2007), que investigou a construção do currículo na Escola Sarã (denominação da política da RME de Cuiabá, MT), defendeu a dissertação na Universidade de São Paulo/USP. As dissertações de Cabreira (2004) e Araújo (2005), por sua vez, foram transformadas em livros e integram a coletânea “Políticas Educacionais em Mato Grosso”, organizada pelo Professor Antônio Carlos Máximo (PPGE/UFMT), que atuou como secretário Adjunto de Políticas Educacionais na SEDUC (MT) no governo de Blairo Borges Maggi (PPS). A coletânea foi produzida em parceria entre a SEDUC, a Editora da UFMT (EdUFMT) e a Fundação de Apoio à Pesquisa do estado de Mato Grosso (FAPEMAT). As publicações mantiveram os títulos das dissertações “Docência e desespero: avaliação da aprendizagem na escola ciclada” (CABREIRA, 2006) e “Resistência docente à escola ciclada” (ARAÚJO, 2006).

No Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, *Campus* de Rondonópolis, criado em 2010, foram defendidas 03 dissertações de mestrado²³ sobre ciclos (TROIAN, 2012; BEZERRA, 2013, ODI, 2013). Todas apresentam bases críticas de investigação. Troian (2012) investigou as concepções sobre os alunos de profissionais da escola que participaram do Projeto Sala De Educador (orientado pela Secretaria de Estado de Educação/SEDUC, MT), concluindo que o estudo da teoria crítica possibilitou mudanças de conceitos cristalizados no imaginário pedagógico dos mesmos. Bezerra (2013) trabalhou com narrativas de professoras alfabetizadoras se propondo a compreender as mudanças nas práticas educativas. Sua análise tomou como base as concepções apresentadas nos documentos publicados pela SEDUC (MT), visando a orientação da proposta do Ciclo Básico da Aprendizagem (CBA) na rede estadual de educação. A autora concluiu que a “escola ciclada” apresenta-se como uma possibilidade para o enfrentamento do fracasso escolar, especialmente a partir de estratégias como as discussões e estudos realizados na Sala do Educador e a capacitações oferecidas desde a implantação da modalidade. A pesquisa de Odi (2013) focalizou uma escola da rede municipal de Rondonópolis-MT para compreender as mudanças nas práticas pedagógicas na escola organizada em ciclos de formação humana. A autora considerou que houve avanços que contribuem para a qualidade do ensino. Dentre esses avanços, destacou: o entendimento da educação enquanto direito social do aluno; a prática pedagógica pautada no diálogo; o apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem; a formação contínua oferecida pelas unidades escolares aos professores; o planejamento coletivo das aulas e atividades pedagógicas.

Há ainda uma quantidade expressiva de livros ou capítulos de livros sobre o tema no Brasil e sua circulação nas escolas de educação básica, na formação continuada ou inicial de professores, em congressos da área da educação é significativa. “Ciclos em revista”, por exemplo, é uma publicação catalogada como “Coleção para refletir sobre os ciclos na educação” (FETZNER, 2007a). Organizada pela pesquisadora Andréa Rosana Fetzner, trata-se de

(...) publicação que visa integrar professores, pesquisadores, gestores e estudantes que, com seu trabalho, comprometem-se com a construção de outra escola possível em nosso país, mais justa, solidária e participativa e que tenha como objetivos a promoção de um conhecimento relevante com todos os estudantes e a possibilidade da educação em liberdade. (Texto da orelha do livro)

²³ Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/visualizar/3431/PPGEDU>

Até 2008 foram publicados 05 volumes, reunindo textos de pesquisadores da área: o volume 1 foi denominado “A construção de uma outra escola possível” (2007a). No volume 2, os artigos versam sobre as “Implicações curriculares de uma escola não seriada” (2007b). No volume 3 é destacada a discussão “A aprendizagem em diálogo com as diferenças” (2008a), no 4, “A avaliação, desejos, vozes, diálogos” (2008b) e, no 5, “Gestão de ciclos: políticas e práticas” (2008c).

Dentre os autores estrangeiros, o suíço Philippe Perrenoud (2000, 2004) é referência nesta produção, menos pelo volume de obras publicadas sobre o tema e mais pela disseminação de suas discussões numa modalidade específica destes: os ciclos de aprendizagem (PERRENOUD, 2002). A ideia de uma pedagogia diferenciada²⁴ se torna referência basilar nos documentos curriculares do Ministério da Educação (BRASIL, 1997; 1998a) nos anos de 1990, quando as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental são apresentadas com a defesa da adoção de ciclos na rede pública de educação brasileira. A partir da concepção de uma pedagogia diferenciada²⁵, a política nacional se delineia na defesa de que “o ensino que deve potencializar a aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 39). Algumas políticas em estados e municípios brasileiros vão associar as ideias de Perrenoud às discussões sobre ciclos conferindo centralidade à aprendizagem nas orientações oficiais.

Outra discussão importante, neste sentido, é a do espanhol construtivista César Coll que atuou diretamente como consultor do Ministério da Educação do Brasil na elaboração dos PCN para o ensino fundamental (BRASIL, 1997, 1998a). Coll é um dos nomes mais relacionados à reforma curricular espanhola no fim dos anos de 1980 e teve suas ideias amplamente difundidas no Brasil²⁶, por intermédio dos PCN e da publicação de suas obras, cuja ênfase recai na abordagem dos conteúdos na organização curricular em ciclos. O pesquisador espanhol defende que

O enfoque curricular adotado na Reforma educacional aposta claramente – com base numa série de considerações que tem sua origem nos conhecimentos atuais sobre os processos escolares de ensino e aprendizagem e com base, também, numa série de reflexões que surgem da análise interna do conhecimento – em enfatizar e destacar a importância dos conteúdos. (COLL, 2000, p. 09)

²⁴ A obra de Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*, tem sua publicação original em 1996, sendo publicada no Brasil em 2001 (*A pedagogia na escola das diferenças*); já *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, de 1997, é publicada no Brasil (*Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*) em 2000.

²⁵ Destaco a participação de Philippe Perrenoud e também do espanhol César Coll no Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Formação de Professores, realizado pelo Ministério da Educação do Brasil em 2002 em Brasília (DF).

²⁶ Sobretudo com a publicação de “Os conteúdos na Reforma” (COLL, 2000).

Por sua vez, nomes como o de Miguel Arroyo (UFMG) e Jefferson Mainardes (UFPG) são facilmente associados aos ciclos. Arroyo é relacionado aos ciclos tanto por sua atuação política²⁷ nas discussões e na elaboração de documentos da Escola Plural em Belo Horizonte, nos anos de 1990, quanto pela produção de artigos (1999a; 1999b, 2003) e a participação em congressos sobre o tema realizados por secretarias de educação. A perspectiva culturalista defendida por Arroyo em relação aos Ciclos de Formação Humana consubstancia a publicação de “Indagações sobre o Currículo - Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo” (ARROYO, 2007), para o Ministério da Educação. Em seus últimos livros, Arroyo abordou, por exemplo, a necessidade de se constituir novas imagens da profissão (ARROYO, 2001), da escola e do currículo (ARROYO, 2001, 2011) no contexto dos Ciclos de Formação Humana.

A partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2007) de Stephen Ball e colaboradores (1992), Mainardes é referência destacada nas pesquisas sobre ciclos no Brasil. O autor publicou especificamente sobre o assunto: “Reinterpretando os ciclos de aprendizagem” (MAINARDES, 2007) e “A escola em ciclos: fundamentos e debates” (2009). Suas pesquisas focalizam a investigação sobre ciclos no Brasil (MAINARDES, 2006; 2008; 2009b; STREMEL, MAINARDES, 2011a), a avaliação no contexto dos ciclos (STREMEL, MAINARDES, 2011b) e aspectos históricos dos ciclos (STREMEL, MAINARDES, 2011c). Para Mainardes (2009^a, p. 07), o levantamento e a análise aprofundada dessa produção adquirem significado e relevância

a) porque podem subsidiar uma avaliação dos possíveis avanços e contribuições da produção acadêmica para uma maior compreensão da política de ciclos, bem como para o debate sobre ela; b) porque, dado o número relativamente elevado de pesquisas e publicações sobre determinados aspectos da política, as pesquisas de revisão sistemática podem oferecer sínteses importantes sobre tais temáticas; c) porque o conjunto dessa produção e a sua síntese podem subsidiar ou informar a implementação ou o redimensionamento de políticas de ciclos das redes de ensino.

Ressalto que, para além de “subsidiar ou informar a implementação ou o redimensionamento de políticas de ciclos das redes de ensino” (MAINARDES, 2009b, p. 07), a produção acadêmica em torno do tema põe em marcha um poderoso discurso sobre a escola e sua necessária mudança, articulando concepções de educação e ensino, de avaliação, metodologia, currículo, formação de professores e, não obstante, de investigação das políticas.

²⁷ Miguel Arroyo foi secretário adjunto de educação da prefeitura municipal de Belo Horizonte, de 1993 a 1997 e é professor titular emérito da Faculdade de Educação da UFMG.

Grosso modo, a produção no campo projeta soluções para o fracasso escolar e legitima uma lógica específica (estrutural) de investigação, de política e de democracia. Em relação à investigação, por exemplo, se em Mainardes (2007) é possível destacar alguns aspectos que tangenciam a abordagem pós-estrutural na análise política, como o foco na categoria *discurso*, em Mainardes e Stremel (2011a, 2011b e 2011c) a leitura estrutural de sociedade e de democracia dá corpo às discussões sobre os ciclos. Neste aspecto, a democracia, por exemplo, é sustentada como um estágio social mais avançado, a ser alcançado com a formação crítica dos sujeitos.

Assinalo que, na produção teórica, o pensamento sobre ciclos é tracejado predominantemente no registro da tradição sociológica, como alternativa à escola ante à interpretação do fracasso escolar em educar (ensinar) crianças e jovens. As dicotomias teoria/prática, projeto/ação, currículo oficial/currículo vivido etc., mencionadas por Mainardes (2009b), constituem os estudos, não permitindo superar a ideia de que há lugares simbólicos específicos a partir dos quais o poder é operado verticalmente (CUNHA, 2013). Na certeza de que se está na relação teórica sempre na dívida de elucidar como o poder pode ser alcançado ou rompida a dominação, como a crise na educação pode ser superada, as discussões sobre ciclos são produzidas como uma ilustração do pensamento e da prática transformadora. Entendo com Macedo (2014, p. 441) que, neste sentido, “a teoria curricular contemporânea não escapa a existência de um padrão sem o qual a ideia de crise não pode ser conceituada”, na medida em que defendem-se “posturas universalistas justificadas pela importância da busca da igualdade social e econômica (Moreira, 2010)” (MACEDO, 2014, p. 440), conjeturadas como aquelas capazes de harmonizar o social pela garantia de uma educação plena. Não obstante, pontuo também me aproximar de Lopes (2013, p. 02), para quem “as teorias devem tentar dar conta do que ainda não está simbolizado, devem tentar ultrapassar as formas de pensar sedimentadas. Teorias são operadores, favorecem determinadas análises e conclusões, bloqueando outras”.

Na direção de se afirmar universalismos, também seguem os artigos publicados em revistas de intensa circulação no meio acadêmico e escolar. Na produção em geral, a partir de diferentes ideias e elementos, busca-se configurar os ciclos como um conjunto de concepções e estratégias distintas, sendo que destas o prolongamento dos anos escolares para além de um ano graduado (série) de estudos e a eliminação da reprovação são as que mais lhe caracterizam. Definições como *ciclos de aprendizagem* e *ciclos de formação* (MAINARDES, 2009a) (ciclos de formação humana) buscam compor arranjos em que semelhanças e diferenças concorrem entre si dando conta do caráter polissêmico do termo e dos compromissos assumidos quanto à mudança educativa. Segundo Mainardes (2009, p. 58-59), “a organização da escolaridade em

Ciclos de Aprendizagem é considerada uma alternativa para se enfrentar o fracasso escolar, bem como para a construção de uma escola de qualidade que garanta a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das aprendizagens”. Quanto à configuração do tempo escolar, os anos escolares “são divididos em ciclos plurianuais (de dois ou três anos ou mais)” (MAINARDES, 2009, p. 58). O autor advoga que neste tipo de organização “a progressão das aprendizagens é facilitada quando: os objetivos de final de ciclos estão claramente definidos, pelo uso de uma pedagogia diferenciada, pela avaliação formativa e pelo trabalho coletivo (trabalho em equipe) dos professores de um mesmo ciclo.” (MAINARDES, 2009a, p. 59).

Com os Ciclos de Formação ou Ciclos de Formação Humana, “além da organização da escola com base nos ciclos de desenvolvimento humano”, que divide o tempo em três ciclos e orienta a promoção dos alunos de acordo com grupos de idade correspondentes – infância (6 a 8 anos de idade), pré-adolescência (9 a 11 anos de idade) e adolescência (12 a 14 anos de idade) –, afirma-se que há “intensas transformações na avaliação da aprendizagem dos alunos, redefinição do currículo e de metodologias de trabalho com os alunos” (MAINARDES, 2009a, p. 59). Mainardes (2009a) considera que a manutenção da reprovação ao final do ciclo e o desprezo por questões que, a seu ver, relacionariam os ciclos às discussões políticas comprometidas com a transformação social, por vezes alinham os ciclos a mudanças apenas formais. O autor sinaliza, por exemplo, que aquelas experiências caracterizadas especialmente pela aprovação automática, sem outras medidas mais abrangentes não substanciam mudanças essenciais (MAINARDES, 2009a). Neste aspecto, Freitas (2003; 2004) pondera que os Ciclos de Aprendizagem²⁸ e os Ciclos de Formação Humana, ao adotarem o regime de progressão continuada²⁹, veiculam pressupostos neoliberais e conservadores, sobretudo pela pretensão de racionalizar o fluxo de alunos retidos pela reprovação na organização seriada. Muito do defendido ou criticado sobre ciclos gira em torno da capacidade/legitimidade da proposta de/em transformar a escola em uma instituição democrática. Mas há também uma discussão importante sobre como o argumento da reprovação desestabiliza práticas naturalizadas (FREITAS, 2003) ou a fantasia de controle que sustém certa lógica de trabalho docente (MACEDO, 2007).

²⁸ Em curso na rede pública dos municípios de Curitiba e Ponta Grossa (PR), Olinda, Pesqueira e Recife (PE), Salvador e Ilhéus (BA), São Luís (MA) e Salto (SP) (MAINARDES, 2003, p. 61).

²⁹ O regime de progressão continuada “foi implantado em São Paulo (rede estadual e rede municipal), a partir de 1998 [...]; com a portaria nº 1.971, de 2/6/1998, organizando o ensino fundamental em dois ciclos. [...] Algumas ações mais recentes introduzidas nessa rede (por exemplo, a definição de expectativas de aprendizagem para cada ano de cada ciclo) indicam uma aproximação da proposta atual com a modalidade Ciclos de Aprendizagem” (MAINARDES, 2003, p. 65).

Quanto ao aspecto da democratização enfatizado na discussão teórica, ressalto que este não é uma prerrogativa exclusiva dos ciclos. A ideia moderna que conecta educação e democracia se caracteriza principalmente por um tipo de pensamento sobre o conhecimento, sua função social, seu papel na formação das pessoas que, nas últimas décadas, tem configurado, grosso modo, as chamadas correntes progressistas. Não obstante, na produção teórica é pressuposto que “dentre as reformas educacionais implementadas em nome da qualidade da educação nos anos recentes no Brasil, as que introduzem os ciclos, possivelmente, representam as que têm maior potencial de concretizar o propósito de democratização do ensino” (SOUSA; BARRETO, 2005, p. 01). Nesta direção postula-se que os ciclos conformam a “criação de um sistema educacional mais adequado aos anseios da classe trabalhadora” (MAINARDES, 2007, p. 70), visto que (ou, defende-se que) “a luta por uma escola democrática que atendesse a todos com qualidade sempre foi uma batalha sob pressão de forças progressistas”.

Por esta ênfase os ciclos são concebidos como uma forma de resistência crítica que permite aos alunos pobres serem mantidos na escola com a extinção da reprovação entre os anos escolares (FREITAS, 2003). Acentua-se a ideia de que os ciclos operam como alternativa à escola vigente, pois “sem que haja resistência às finalidades originais da escola, elas se cumprem” (FREITAS, 2004, p. 33). Autores como Freitas (2003), Sousa e Barretto (2004), neste sentido, empreendem esforços para diferenciar a concepção progressista que fundamenta os ciclos de perspectivas neoliberais, como a da progressão automática, ou conservadoras, como a da manutenção de uma lógica de avaliação informal relativa ao plano da aprendizagem, mesmo quando há supressão de algumas práticas de avaliação formal.

Por esta via considera-se que “a escola em ciclos representa uma mudança radical em relação ao modelo de escola convencional, geralmente seriada” (MAINARDES 2009b, p. 08). Parte desta produção sustenta os ciclos como “uma polarização com a escola seriada e, apesar das diferenças entre várias iniciativas, sua lógica dominante é a tentativa de superar o fracasso escolar, expresso particularmente pelas altas taxas de reprovação, identificando-se na seriação um fator que o favorece” (ALAVARSE, 2009, p. 35). Esmiuçando-se as causas do fracasso, pontua-se que os ciclos [...] têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 660). Interpreta-se a escola significada como convencional como afastada das necessidades e interesses dos alunos, visto que, “muitas vezes, se apresenta reprodutora de rituais, práticas, tempos desconectados das necessidades indicadas pela vida”, obedecendo a uma lógica de

subordinação, massificação, com “[...] aulas que treinam o aluno a se manter sentado, em silêncio, domesticando corpo e mente para adotar atitudes não coerentes com as necessidades próprias de seu desenvolvimento” (FETZNER, 2007a, p. 48).

Defende-se que os ciclos assumem um caráter inovador em relação à escola seriada, especialmente ao afiançar que há “maior flexibilidade para que as práticas escolares possam atender a pluralidade de níveis, ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos” (MAINARDES, 2003, p. 75). As ideias de se respeitar os ritmos de desenvolvimento dos alunos e de atender às necessidades próprias a cada um sustentam a orientação para a mudança de “foco da transmissão do conhecimento para a construção” (MAINARDES, 2003, p.74), a consideração da heterogeneidade nas salas de aula e a afirmação de que a aprendizagem é um processo contínuo e progressivo. Desta forma pontua-se que os ciclos vão além de mudanças superficiais “(...) pois demarcam mudanças de concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino” (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 660). Neste aspecto, é realçado que

(...) o trabalho em ciclos tem como pressupostos: uma concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos-educandos; a percepção dos envolvidos no processo pedagógico e a valorização de seus saberes sócio-culturais; a construção de propostas interdisciplinares como alternativa para a superação da fragmentação do trabalho escolar; uma efetiva gestão democrática a partir dos espaços de participação popular no interior da escola; a utilização da avaliação escolar emancipatória; e a adoção de uma prática de planejamento participativo (idem, p. 8-9) (FREITAS, 2004, p. 12).

Também é enfatizado que a lógica de mudança dos tempos e espaços educativos (ARROYO, 2004), a despeito da rigidez dos tempos seriados/graduados, implicam

(...) o processo de reestruturação curricular [que] envolve uma série de medidas complexas, tais como: a) uma revisão profunda do papel da escola e do conhecimento; b) tomada de decisões acerca do modelo de reorganização curricular (por exemplo, organização em disciplinas convencionais, áreas de conhecimento, projetos de trabalho, alternativas de integração curricular); c) a definição dos conhecimentos a serem privilegiados (em cada ano ou ciclo, por exemplo); d) a articulação entre currículo, avaliação e metodologias. (MAINARDES, 2003, p. 73)

À centralidade do conhecimento, à ideia de que deve haver flexibilização, grosso modo, pontua-se ser necessária uma organização curricular diferenciada da lógica disciplinar que estrutura a seriação. Neste aspecto, considera-se os ciclos como ampliação das finalidades educativas da escola pensada “na perspectiva de uma visão ampla de currículo que transcenda

o rol e o encadeamento de conteúdos disciplinares” (ALAVARSE, 2007, p. 44), muito embora tal visão conviva também com a defesa de

[...] que o recurso a novas práticas curriculares não pode significar a diluição da aprendizagem dos conteúdos escolares ou, o que é pior, a adoção de uma referência cultural local que assuma como norma a si mesmo impedindo que os estudantes se elevem criticamente sobre essa referência. As práticas culturais ou as experiências socialmente significativas para os estudantes são importantes fontes de motivação natural e significação, *mas como ponto de partida e não como ponto de chegada.* (FREITAS, 2004, p. 24, grifos do autor)

Na discussão teórica apresentam-se também contraposições aos ciclos, mormente vinculando-os às políticas neoliberais desencadeadas a partir da década de 1990. Nesta linha, entende-se que o mercado direciona as necessidades humanas, implicando que na escola “a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental, desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p. 18). A organização escolar em ciclos é entendida como uma das medidas, dentre tantas relacionadas às orientações do Banco Mundial³⁰, e que expressa uma “distorção dos objetivos da escola” ou a “inversão da função da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas” (LIBÂNEO, 2012, p. 23), configurando-se “a escola para pobres”. Considerar-se que os ciclos, como a expressão de uma

[...] alteração de fundo no modo de conceber a escola [,] foi [uma medida] caracterizada como uma mudança de princípios: deixa orientar-se predominantemente por uma lógica vinculada aos processos de aquisição do conhecimento e suas amarras de retenção (princípios do conhecimento) para orientar-se por uma outra lógica fundada em um princípio de socialidade, o qual propõe que a escola deva ser uma instância cuja finalidade precípua seria efetivar-se como um espaço/tempo ao qual os alunos devam pertencer, flexibilizando ou suprimindo os fatores que promovem a retenção. O termo *socialidade* foi empregado para se distinguir dos sentidos mais corriqueiros dos termos *socialização*, como processo de internalização mediado pela escola, ou de *sociabilidade*, relativa à disposição para convívio em sociedade. *Socialidade* demarcaria, assim, importante preceito da escola de ciclos, ênfase na noção de escola como espaço/tempo de convivência (MIRANDA, 2009, p. 28, grifos da autora).

Como é basilar a defesa de que os mecanismos de retenção sejam eliminados, advoga-se que desaparece o princípio de unidade baseado no conhecimento, permitindo que os alunos

³⁰ Outras, segundo Libâneo (2012, p. 21), são a criação do “Fundo de Desenvolvimento e Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), depois Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a avaliação em escala do sistema de ensino, [...] a política do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares e a escola fundamental de nove anos.

sejam agrupados e promovidos pelo “princípio de socialidade”, cuja unidade seria sustentada pela noção de diversidade. Reivindicando posição contrária à perspectiva neoliberal, questiona-se, nesta linha, até que ponto a organização em ciclos poderia levar à construção de um princípio educativo orientado pela unidade de “uma igualdade substantiva (...) que compreenda as diferenças, mas que seja, sobretudo, orientado pela certeza de que não se pode abrir mão de uma educação para todos em seu sentido pleno” (MIRANDA, 2009, p. 33). Defende-se a conquista da igualdade social na escola a partir da oferta de condições iguais de acesso aos conhecimentos científicos, da cultura, arte, além do desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação da cidadania e da igualdade social. Afirma-se ser necessária “uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum³¹” e que considere, “ao mesmo tempo, a diferença, pois, se a escola recebe sujeitos muito diferentes entre si, ela precisa enfrentar a realidade da diversidade como condição para ser integradora de todos” (LIBÂNEO, 2012, p. 26). Contrariamente aos ciclos conjectura-se que as “amarras” da escola seriada encontram-se na lógica de conhecimento suscitadora *da* sua verdadeira ou primordial função, que seria garantida se legisladores, planejadores, gestores e pesquisadores do campo educacional “prestassem mais atenção aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, ou seja, aos fatores intraescolares³² da aprendizagem” (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Especialmente nos artigos, a ênfase nos conteúdos (comumente relacionados às disciplinas de referência) marca o pensamento pedagógico de recusa aos ciclos, embora tal ênfase também seja nuclearmente contemplada nas ideias que o endossam. Na defesa ou na contraposição aos ciclos, a compreensão de que o conhecimento e, especialmente, os conteúdos constituem a chave para a “reconstrução individual da cultura” (LIBÂNEO, 2012, p. 26) alimenta a ficção de se poder controlar o que se passa nas salas de aulas. Por esta ênfase, mesmo ante a frequente afirmação de se reconhecer a heterogeneidade das turmas em classe, a ideia de que se sabe *o que da* cultura constitui o sujeito ilustrado sustenta “a fantasia de controle [que] nos tranquiliza” (MACEDO, 2007, p. 44). Embora Libâneo (1990; 2012) e Arroyo (2004), por exemplo, enfoquem a cultura como central na escola, Libâneo realça a função da escola na transmissão da cultura (de repertórios sistematizados de conhecimentos comuns), enquanto

³¹ Tanto Miranda (2009) quanto Libâneo (2012) baseiam suas afirmações no pensamento de Gimeno Sacristán (2001).

³² Destaco que o autor (LIBÂNEO, 2012, p. 24) considera que a organização curricular configura-se como uma das medidas *externas* à escola no combate à pobreza e que não houve investimento em “ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento pedagógico-didático dos mecanismos de seletividade e exclusão”.

Arroyo pensa a escola como lugar de cultura, de produção simbólica da experiência, no qual os conhecimentos são significados. A posição de Arroyo destaca no pensamento sobre Ciclos de Formação Humana a ideia de que as temporalidades humanas (antropológicas, culturais) constituem os termos de uma experiência sempre singular com o conhecimento (ARROYO, 2004). Mainardes (2009a, p. 15) explica que os aspectos de natureza antropológica explicitados na visão de Arroyo sobre as temporalidades humanas refere-se à defesa da função da escola em “dar conta do desenvolvimento pleno dos estudantes”.

A recusa aos ciclos, por sua vez, compreende uma crítica ao reconhecimento de saberes outros (e uma outra organização curricular) que não aqueles convencionados social e epistemologicamente. Nas diferentes perspectivas apresentadas pelos autores (LIBÂNEO, 2012; MIRANDA, 2009; ARROYO, 2004), no entanto, a noção de cultura é inserida na teorização sobre ciclos como um elemento pontual, a ser considerado ante à escola devedora de *igualdade*.

Nesta discussão teórica também tem destaque a crítica à dicotomia seriação-ciclos. Ao defender que a organização da escolaridade é um produto da cultura da escola, Fernandes (2010, p. 889) entende que é “a cultura da escola que define a organização dos tempos e espaços escolares marcados culturalmente, mas também social e historicamente, uma vez que não podem ser desconsideradas as inter-relações entre cultura, ideologia, política e economia”. A autora argumenta que

A implantação de um sistema de organização da escolaridade diferente da escola seriada há de considerar que as mudanças propostas interpelam os elementos da cultura da escola e, que, portanto, podem não alterar a lógica de seu funcionamento, ou não modificar concepções a curto prazo. (FERNANDES, 2010, p. 889)

Destacando a ideia de cultura como *habitus*, Fernandes conclui que a escola em ciclos opera entre duas lógicas distintas, conformando simultaneamente práticas metodológicas de ensino de diferentes filiações pedagógicas, configurando ênfases ora no que se ensina, ora “no que se aprende, portanto nas aprendizagens que os alunos realizam” (2010, p. 890). Autora acrescenta então ser “urgente a superação da dicotomia estabelecida entre o discurso da qualidade do ensino da escola seriada ou a benevolência com a cultura dos alunos das classes populares da escola de ciclos” (FERNANDES, 2010, p. 891). Com tais ênfases, remarca-se no pensamento sobre ciclos visões polarizadas sobre conhecimento e cultura, que conectam o conhecimento a noções de verdade (uma transparência possível sobre o mundo e sobre as coisas, sobretudo pela empiria) e de capital cultural e, ao mesmo tempo, reduzem a compreensão de cultura como algo estático e de menor valor.

Entendo a produção teórica sobre ciclos como uma estratégia retórica de legitimação do discurso de mudança/ inovação da escola. São objetivações sobre a educação que permitem/oferecem a leitura da realidade vista como problemática, em crise. Investigações sobre ciclos não apenas analisam as experiências em curso, mas incorporam e defendem muitos de seus pressupostos, legitimando-os. Neste aspecto, sustento com Laclau (2000, p. 82) que “o discurso de uma ‘nova ordem’ é aceito por numerosos setores, não porque eles se sentem particularmente atraídos por seu conteúdo concreto, senão porque é o discurso de *uma* nova ordem, de algo que se apresenta como alternativa crível frente a crise e o deslocamento generalizados”.

A despeito do que temos criticado com nossas pesquisas, na formação de professores que realizamos na universidade ou nos espaços em que circulamos (escolas, secretarias de educação, congressos), é possível reconhecer muitas das ideias pedagógicas por nós postuladas conectadas às reformas educativas, articuladas às proposições que nos esforçamos para diferenciar das nossas. Na discussão teórica sobre ciclos não é diferente. Nela traços de distintas tradições pedagógicas, marcas de bandeiras postuladas em nossas investigações, predominantemente reafirmam o pensamento iluminista sobre a escola, a ideia de mudança do currículo, sobretudo a centralidade de mudança curricular para a garantia do conhecimento.

Ao conceber currículo como produção discursiva, terreno de disputas por sua própria significação (LOPES, 2008a), jogos de linguagem da cultura (LOPES; MACEDO, 2011), defendo que qualquer concepção de ciclos apresentada na produção teórica participa de uma disputa de sentidos que impossibilita a fixação definitiva de um significado. Penso os ciclos como um *híbrido* cultural, um significante que nomeia uma formação discursiva sujeita a deslocamentos, mesclas de sentidos ante a sedimentações/naturalizações, expectativas e apostas que sustentamos especialmente com a crença da escola e da educação formal como salvação (LOPES, 2015, NO PRELO). Não há concepção pura de ciclos. O termo compõe uma produção cultural decorrente de práticas de significação, como sustenta Bhabha (2003), a partir de fragmentos de outras tantas significações (LOPES; MACEDO, 2011), *traços inscritos* em muitas línguas ao mesmo tempo a partir da tradução (DERRIDA, 2006a).

1.3 Ciclos na política educacional em Rondonópolis (MT)

Nesta seção apresento aspectos da política curricular de ciclos da Rede Municipal de Ensino (RME) de Rondonópolis (MT) configurados na relação com a política de ciclos da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso. Sem almejar a totalidade dos acontecimentos políticos que constituíram tal política, discorro sobre alguns elementos que considero mais importantes, mais significativos em relação a minha passagem pela educação municipal e que, por isso mesmo, compõem uma leitura específica da política, da história.

Situado na região sul de Mato Grosso, o município de Rondonópolis é o terceiro em área e população no estado. Tem se destacado nas discussões regionais sobre educação pela atuação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública/SINTEP nas últimas três décadas, com conquistas de direitos à frente dos demais estados brasileiros, mas também pela atuação de determinados grupos políticos, de professores do *campus* Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT e da rede básica de educação em cargos na administração pública estadual da educação. A expansão da rede pública de ensino municipal em Rondonópolis ocorre a partir da década de 1980, durante a abertura democrática no país. Deste momento em diante intensifica-se a transferência de responsabilidades para os municípios na área da educação (como a ampliação da oferta de escolarização nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, seguida da obrigatoriedade da oferta dos anos finais a partir de 1996³³), enquanto partidos de esquerda assumem, em diferentes locais, as prefeituras e/ou governos estaduais.

Muitos daqueles que compõem os grupos subjetivados na luta política por ciclos em Rondonópolis (MT) no fim da década de 1990 atuaram também em articulações políticas na década de 1980, quando as disputas político-partidárias se projetavam por outros enfrentamentos. Na década de 1980, em Mato Grosso, partidos de esquerda como o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) edificaram uma aliança política que atuou incisivamente no confronto com forças reacionárias locais. Intelectuais, professores universitários e da educação básica, sindicalistas e políticos trabalharam no combate a grupos e partidos políticos de direita, cuja força política em Mato Grosso se mostra ainda nos dias de hoje. A maioria dos governadores do estado até o início da década de 1990 projetou-se na vida pública na extinta ARENA (Aliança Renovadora Nacional), criada para dar

³³ Como determinação da LDBN N° 9694/96, Artigo 11: Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

sustentação política ao regime militar, com exceção de Carlos Gomes Bezerra (PMDB, também filiado ao antigo Movimento Democrático Brasileiro) que governou Mato Grosso de 1987 a 1990 e de Edson Freitas de Oliveira (PMDB, 1990-1991).

Da década de 1980 em diante, foram eleitos governadores do estado: Frederico Soares Carlos Campos (1979-1983), Partido Democrático Social (PDS); Júlio José de Campos (1983-1986), filiado ao Partido da Frente Liberal (PFL), atualmente ao Democratas (DEM); Wilmar Peres de Farias (1986-1987), PFL; Carlos Gomes Bezerra (1987-1990), PMDB; Edson Freitas de Oliveira (1990-1991), PMDB; Jaime Veríssimo de Campos (1991-1995), PFL e atual DEM; Dante Martins de Oliveira (1995-1999; 1999-2002), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); José Rogério Salles (2002-2003), PSDB; Blairo Borges Maggi (2003-2007; 2007-2010), Partido Popular Socialista (PPS) e Silval Barbosa (mandato iniciado em 2010), PMDB.

Foi no primeiro mandato de Carlos Bezerra como prefeito de Rondonópolis (MT) (1983-1986) e no de seu sucessor, o médico Fausto Farias (PMDB), que a aliança entre os partidos de esquerda tornou visível no campo educacional (social, de modo geral) uma contraposição às forças conservadoras que durante décadas sustentaram privilégios sociais e políticos no estado e no município, além do desdém à área social, à educação. Esta aliança marca a sobreposição ao governo municipal de Walter de Souza Ulisséia (1980-1983) que, localmente, reunia os grupos de direita.

Professores do então criado *Campus* da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Rondonópolis e da rede pública de educação básica, no mandato de Carlos Bezerra na prefeitura, iniciaram um trabalho cunhado pela ideia de democratização das escolas. A discussão sobre a instituição da gestão democrática para diretor constituiu a agenda política local, assim como a perspectiva de construção dos projetos educativos escolares, a formação de professores em nível superior para toda a categoria, a ampliação da rede física escolar, a contratação de professores, a expansão do atendimento às crianças em idade escolar na cidade e no campo, dentre outras medidas. A abertura ao diálogo com as escolas e a criação de um vínculo com a universidade são marcas importantes deste período. A intensidade de tais discussões à época dificultam explicitar amiúde uma separação entre o que se projetou para a educação em Rondonópolis neste momento e o que se projetou para a educação em Mato Grosso nos anos seguintes. Foi sobretudo essa articulação política local que levou o grupo de Carlos Bezerra (PMDB) ao governo do estado, possibilitando mudanças significativas na área educacional.

Em 1987 diferentes aspectos das práticas institucionais no âmbito estadual foram reconfigurados como a implantação da eleição direta para diretor escolar posta em curso na rede

estadual de ensino e a reorganização da carreira docente com a garantia de 50% do horário de trabalho na escola como hora-atividade (momento dedicado ao planejamento e à formação em serviço). Tais conquistas resultaram de negociações do governo com a Associação Mato-grossense de Professores (vigente até 1987), transformada no SINTEP (MT) em 1988. Outras medidas entraram em vigência nos anos seguintes como conquistas gestadas localmente ou em atendimento à legislação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 (BRASIL, 1996). As medidas baseadas na LDBN se deram já no governo de Dante Martins de Oliveira (PSDB) que, após sua saída do PMDB, passando pelo PDT, aglutinou em seu novo partido (PSDB) alguns dos nomes da antiga aliança em torno do PMDB. Especialmente na SEDUC (MT), cargos do primeiro escalão foram ocupados por referências políticas de Rondonópolis, como o médico e ex-prefeito Fausto Farias que assumiu a pasta de Secretário de Estado de Educação. Além de Farias, destaco a ex-vereadora e ex-secretária de educação do município de Rondonópolis (MT), Professora (então aposentada da UFMT) Marlene de Oliveira Santos (Partido Socialista Brasileiro/PSB) que foi Chefe de Gabinete e Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso.

Em 1988, Fausto Farias (PMDB) é sucedido na prefeitura municipal por Hermínio Jota Barreto (PR) (1988-1992). Jota Barreto (PR) reconstitui a aliança conservadora local, trazendo à pasta da SEMED professores/as da rede estadual de educação vinculados aos partidos de direita. A Professora Clarice Vendrame (Rede Estadual de Educação) foi secretária da pasta num período foi marcado por reclamações de diferentes ordem, que vão do abandono das escolas, no que se refere a materiais e assistência, atraso de salários, perseguições políticas e mesmo denúncias envolvendo desvio de dinheiro da educação e de merenda escolar. A relação entre SEMED e escolas é, frequentemente, mencionada como problemática, caracterizada por uma atuação fiscalizadora da SEMED e pela ausência de discussões de cunho pedagógico.

Entre 1993-1994, Carlos Bezerra (PMDB) retorna à prefeitura de Rondonópolis tendo como vice Rogério Salles (PSDB), que viria a compor o mandato a governo de Dante de Oliveira (PSDB) como vice-governador, substituindo-o entre 2002-2003 como governador. Na gestão de Rogério Salles na prefeitura (1994-1996), teve destaque a implantação do Programa de Qualidade Total com a participação direta de técnicos do Ministério da Educação do Brasil (MEC) nos programas de gerenciamento implantados e o estreitamento do vínculo com a SEDUC (MT). A Professora da rede estadual de educação, Ivane Borges da Fonseca passa a dirigir a SEMED. Nas discussões pedagógicas no município tiveram realce a proposta de

alfabetização de base construtivista³⁴, considerada inovadora, e a participação de professores da UFMT nas formações oferecidas na rede que, por sua vez, atuavam significativamente na consultoria de projetos para SEDUC, paralelamente a outros professores do *Campus* central da UFMT em Cuiabá.

É em 1996 que no estado foram iniciadas as discussões sobre ciclos, a partir da implantação do Projeto Terra em 22 escolas da zona rural. Postulava-se (SEDUC, SINTEP e formadores de professores) a necessidade de se construir nas escolas estaduais uma perspectiva educacional diferenciada, que conduzisse às concepções pedagógicas mais avançadas. Em 1997 a SEDUC (MT) cria o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO de Mato Grosso³⁵, a partir da experiência de formação docente desenvolvida desde 1990 na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus em Rondonópolis (MT), localmente conduzida por um grupo de professores, coordenadores pedagógicos e diretores e apoiada pelo SINTEP-Rondonópolis e por profissionais da UFMT/*Campus* local. O CEFAPRO foi instituído inicialmente em 12 polos regionais e sua atuação se deu, neste primeiro momento, no sentido de fomentar a construção da nova proposta político-educacional no estado. Entre os argumentos destacados na formação continuada de professores estavam os resultados positivos do Projeto Terra (metodologias diferenciadas e eliminação da reprovação entre os dois primeiros anos do ensino fundamental) com aprendizagem das crianças, as novas orientações do Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996) e dos documentos de outras conferências mundiais que se seguiram. As concepções progressistas da política de ciclos em Porto Alegre (RS) e de Belo Horizonte (MG), denominadas respectivamente Escola Cidadã e Escola Plural, eram também ressaltadas, assim como uma reivindicação pontual de qualidade na educação, notadamente alinhada à retórica do governo federal e à produção estatística educacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) foram introduzidos nos debates como a configuração de uma política curricular arrojada para o território nacional, que indicava aos estados e municípios a responsabilidade de complementarem nos currículos locais as especificidades regionais.

O primeiro documento sobre o Ciclo Básico de Alfabetização da rede estadual foi assinado por professores da UFMT (Rondonópolis e Cuiabá) e das redes públicas de educação básica estadual e municipais, com participação incisiva de especialistas da SEMED de Rondonópolis. Especialmente os professores universitários atuavam simultaneamente nas duas

³⁴ Sobretudo a partir do acesso às discussões da estudiosa piagetiana Emília Ferreiro. Ver Ferreiro e Teberosky (2008).

³⁵ Criado pelo Decreto Estadual nº 2.007/1997; a Portaria Estadual nº 02/98-SEDUC/MT, dispõe das normas da estrutura administrativa e pedagógica dos CEFAPRO. Para maior conhecimento, ver Gobatto e Beraldo (2014).

redes, em discussões que enfatizavam tanto os aspectos de suas pesquisas (sinalizando às diferentes perspectivas pedagógicas), quanto a necessidade de se atentar às ideias propaladas pelas novas reformas educacionais dos anos de 1990 e 2000. A Portaria N° 032/98-SEDUC/MT orientou a implantação do CBA em 1998, quando outros documentos foram também elaborados. O Ciclo Básico de alfabetização foi apresentado na rede estadual como uma estratégia político-pedagógica de superação do fracasso escolar que, inicialmente, eliminava a reprovação entre os dois primeiros anos de escolarização do ensino fundamental (em todas as escolas estaduais) e orientava a adoção de uma prática pedagógica baseada no sociointeracionismo (MATO GROSSO, 1997a). Também em 1998, passa a vigorar a Lei Complementar da Carreira dos Profissionais da Educação Básica Estado de Mato Grosso (LOPEB) do N° 50 de 1998, que redefine a carreira dos trabalhadores da educação já com base na LDBN N° 9694/96. Uma das mudanças contempladas na lei estadual foi a reorganização da carreira docente para 30 horas de trabalho semanais, sendo 20 horas em sala de aula e 10 horas para atividades de estudo e planejamento.

Em Rondonópolis, o médico Alberto de Carvalho (PMDB) foi o sucessor de Rogério Salles (PSDB) na prefeitura de 1997-1998. Foi em 1998 que a SEDUC (MT) e a SEMED de Rondonópolis, através do governo de estado e da prefeitura, se conveniaram ao Ministério da Educação do Brasil para participarem do Fundo de Desenvolvimento da Escola/Programa FUNDESCOLA. Alberto de Carvalho (PMDB) foi cassado em dezembro de 1998 após uma série de denúncias de favorecimento a prestadoras de serviços à prefeitura. Seu vice, Percival Muniz, filiado ao Partido Popular Socialista (PPS), é empossado prefeito de Rondonópolis (MT) ainda em dezembro deste ano. A Professora Lindalva Maria Novaes Garske³⁶ (UFMT) dirigiu a pasta de 1998 a 2000, num momento em que a reorganização das contas da secretaria e o estilo de gestão aproximou professores e dirigentes das escolas e unidades de educação infantil das discussões da pasta. A professora foi seguida, em 2000, pelo Professor Adilson José Francisco (UFMT), sendo ambos filiados ao PT.

No período, no rastro da política estadual especialistas da SEMED, professores das escolas do município de Rondonópolis (MT) e da UFMT participaram das discussões sobre ciclos conduzidas pela SEDUC. No entanto, as críticas ao programa financiado pelo Banco Mundial que declarava o propósito de elevar a qualidade da educação numa área considerada de risco (regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste) ou de atendimento prioritário no país foram

³⁶ A convite do grupo político da Professora Lindalva Garske, assumi em dezembro de 1998, a coordenação do Departamento de Educação da SEMED. Juntamente com o grupo deste Departamento, conduzi muitas das discussões/ações sobre ciclos na RME deste período em diante.

acentuadas, sobretudo pelo grupo progressista ligado à SEMED de Rondonópolis. Os preceitos do FUNDESCOLA afinavam-se com os encaminhamentos da política estadual, como a veiculação dos princípios da qualidade total, o culto ao efficientismo e ao gerencialismo e a valorização de resultados mensuráveis em diferentes instâncias. Especialmente os professores da UFMT de Rondonópolis vinculados ao PT e os grupos locais do PCdoB contestavam a falta de autonomia das escolas para gerir seu Projeto Pedagógico, as ideias neoliberais sendo introduzidas nas unidades, os altos custos da dívida brasileira com o Banco Mundial, dentre outros. Estes grupos políticos locais permaneciam agindo nas escolas e em atividades do Departamento de Ensino da SEMED, mesmo ante intervenções e ameaças de suspensão do Programa no município pelo Ministério da Educação.

Criados na metade dos anos de 1990, os Conselhos Deliberativos Escolares também configuraram um cenário privilegiado destes embates. No trabalho realizado junto aos Conselhos Escolares (na rede pública, grosso modo) com a participação dos grupos políticos de esquerda, aspectos da gestão democrática que se desejava potencializar eram debatidos³⁷ suscitando as possibilidades de um novo tempo para a educação. Algumas práticas institucionais de controle d/nas escolas municipais de Rondonópolis implantadas com a experiência de qualidade total e proteladas pelo FUNDESCOLA foram intensificadas. A produção de dados sobre os resultados de desempenho dos alunos/das unidades credenciavam uma compreensão do fracasso escolar gestada nas análises dos altos índices de reprovação e evasão e eram manejadas em meio às discussões sobre a construção de uma perspectiva progressista de educação.

Em 1999 as discussões sobre ciclos são intensificadas na rede municipal de ensino. A SEMED liderava este processo que se distendeu entre 1998 e 2000, quando seminários³⁸, fóruns e cursos de formação continuada de professores e gestores foram realizados, com a finalidade de se debater e implementar novas práticas curriculares, de gestão e de avaliação. Não apenas os professores da UFMT atuaram nestas formações. Foram relevantes as participações do Deputado Federal Carlos Abicalil (PT) que, em 2002 viria relatar a Resolução Nº 262 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (MATO GROSSO, 2002b). Esta resolução passou a reger as disposições gerais sobre ciclos no estado de Mato Grosso.

³⁷ Para aprofundamento, ver Garske (1998; 2006).

³⁸ Por exemplo, o seminário intitulado “Desafios, reflexões e construções contemporâneas de currículo escolar/Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT)”, realizado em novembro de 1999.

As discussões sobre Ciclos na rede municipal foram sustentadas pela defesa da *qualidade sociocultural* da educação, da necessidade de se elevar os índices de aprendizagem escolar considerados críticos, sobretudo nos primeiros anos de escolarização. Em 1999, 04 escolas da RME optaram pela implantação de ciclos após a apresentação da proposta de condições pela SEMED, enquanto as demais decidiram em permanecer na seriação. No período havia um total de 28 unidades escolares com direção própria e 05 sob a direção da SEMED, sendo 04 unidades localizadas no campo. No início de 2000 a proposta foi denominada “CBA – Ciclo Básico de Alfabetização” (RONDONÓPOLIS, 2000a) e a SEMED destacou uma especialista do quadro da RME, a Professora Jacirene Lima Pires dos Santos, para subsidiar os trabalhos nestas 04 escolas.

Ainda em 2000 foram apresentados os projetos Crescer com Sucesso (2000b) e Aprender Juntos (2000a) como uma política de alfabetização e uma política de avaliação na RME. Estes projetos contemplavam metas construídas no ano anterior com todas as escolas em discussões realizadas nos polos de trabalho (agrupamentos regionais de escolas onde eram debatidas as práticas pedagógicas, realizados estudos sistemáticos com a SEMED e com especialistas convidados). Com eles buscava-se atender à consecução do Plano de Ação e Metas da SEMED elaborado sob a orientação do FUNDESCOLA ainda em 1999, mas também as ideias sobre ciclos contempladas nos documentos estaduais, nos PCN (BRASIL, 1997), nas propostas de outros estados e nas discussões com as escolas. Especificamente, o Projeto Aprender Juntos (2000a) orientou uma concepção formativa e diagnóstica de avaliação, que focalizasse os aspectos qualitativos da aprendizagem, e implantou a avaliação institucional das escolas e da SEMED (avaliação do desempenho) e o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental/SAEFREN (atualmente denominado Sistema de Avaliação do Ensino da RMR/SAEN). A partir de 2000, escolas e secretaria elaboram um banco de questões e aplicam provas para verificar o rendimento dos alunos dos terceiros e nono anos do ensino fundamental.

Em 2000, a SEDUC (MT) anunciou o redimensionamento da política de CBA para Ciclos de Formação Humana em todas as escolas da rede, a partir de uma reorganização gradativa. Em Rondonópolis, por sua vez, houve uma série de encontros de estudo e discussão entre as quatro escolas que adotaram o CBA (não configuradas como experiências-modelo) e entre elas e as demais unidades da RME. No final de 2000, em reunião de avaliação do trabalho nos ciclos, 24 (das 27 à época) escolas com direção permanente optam pela implantação de ciclos no ano de 2001, mas o secretário de educação Professor Adilson José Francisco declara implantado o regime de ciclos em todas as unidades da RME. A Instrução Normativa Nº 16/2000 (RONDONÓPOLIS, 2000) foi o primeiro documento a regulamentar o trabalho

organizado em ciclos na escola. Até 2004 as normativas sobre os ciclos na RME foram elaboradas em discussões realizadas com representantes de todas as escolas, que encaminhavam suas propostas e indicavam os nomes de seus representantes, mas este processo foi alterado a partir de 2005 com a nomeação de uma comissão geral indicada pela SEMED.

A reorganização em ciclos na RME seguiu a orientação estadual de Ciclos de Formação Humana: gradativamente o ensino fundamental passou a ser organizado em 03 ciclos com 03 anos de duração cada, em consideração às fases de desenvolvimento humano (1º ciclo de 06 a 08 anos, infância; 2º ciclo de 09 a 11 anos, pré-adolescência; 3º ciclo de 12 a 14 anos, adolescência). Em 2001 a SEDUC (MT) publica o documento de orientação para os Ciclos de Formação Humana, “Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer” (MATO GROSSO, 2001). Na RME novas figuras profissionais foram criadas como a do Professor Articulador, cuja função era trabalhar com crianças que apresentavam dificuldades de acompanhar a turma, e a do professor licenciado em Educação Física para os primeiros anos do ensino fundamental, visto que estes atuavam apenas nos anos finais. Foi ampliado o número de coordenadores pedagógicos nas escolas e houve investimentos na aquisição de literatura infantil. Em 2000, a SEMED implanta, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, o programa Todos por Mim, destinado a realizar o atendimento de uma equipe multidisciplinar (pedagógico, psicológico e médico) às crianças da RME identificadas como em situação vulnerável e/ou com necessidades especiais.

Em agosto de 2002, fui empossada como Secretária Municipal de Educação interina, embora tenha permanecido na função até abril de 2004. No Departamento de Educação foi mantida a equipe que coordenei desde o fim de 1998, um grupo reconhecidamente atuante nas discussões sobre ciclos na RME e na Rede Estadual, nas formações nas escolas, na elaboração de documentos. Entre 2001 e 2004, na SEMED e nas escolas, dividiam-se as posições a favor e contra a elaboração e publicação de uma proposta curricular para a RME³⁹. Um grupo defendia que as propostas elaboradas primeiramente nas escolas e reconfiguradas ou não nos polos regionais de 1999 a 2001 serviam de base às mudanças propostas pelos ciclos. Além disso, enfatizavam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos documentos locais como condizentes com as expectativas de mudança na RME. Outro grupo entendia que a elaboração e publicação de uma proposta curricular única para toda a RME, escrita por especialistas de cada área, constituía a condição para a implementação adequada dos ciclos. Não obstante, os documentos elaborados pelo estado permaneciam orientando as decisões e

³⁹ Ver Cunha (2005).

projetos educativos escolares também na perspectiva da organização curricular em áreas. Em 2005, no entanto, foi publicada a primeira versão da Proposta Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental (RONDONÓPOLIS, 2005) em Ciclos de formação Humana, reeditada em 2006 e 2012. A partir de então os Projetos Pedagógicos das Escolas seguem a orientação municipal, embora a configuração curricular por áreas de conhecimento não se diferencie substancialmente da proposta estadual. Neste sentido são também contempladas a definição de objetivos, competências e habilidades, saberes a serem construídos em cada ciclo (por área e disciplina), uma orientação a concepções progressistas de educação e à adoção de metodologias que garantam o princípio da integração curricular.

Outra medida produzida pela política educacional foi a mudança na jornada de trabalho dos professores que, no primeiro semestre de 2003 foi alterada de 40 horas para 30 horas de trabalho semanal. Depois de um longo período de negociações entre o grupo formado entre professores, diretores escolares e SEMED e a prefeitura, a jornada de 30 horas prevista na proposta da SEMED para os ciclos passou a conferir aos professores 20 horas de trabalho em classe e 10 horas de planejamento, formação em serviço e orientação aos alunos. Esta medida visou melhorar as condições de trabalho dos professores com a redução de turmas sob regência.

Em relação à formação continuada, há um destaque para o Programa de Formação de professores Alfabetizadores (PROFA), oferecido pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC entre 2001 e 2002. O PROFA foi proposto pelo MEC para 40 professores da RME e contempla uma base de construtivista de formação em alfabetização. Justificando a adoção de ciclos e uma necessária incorporação da discussão construtivista por profissionais que atuavam no primeiro ciclo, a SEMED ofereceu, inicialmente, 06 turmas de quase 40 profissionais do 1º ciclo professores regentes, professores articuladores e coordenadores pedagógicos) e a partir de 2002 outras turmas foram compostas visando a demanda de novos professores concursados. Também com o propósito de disseminar a perspectiva construtivista de alfabetização, aos diretores foram oferecidos cursos dos PCN em Ação (BRASIL, 1999). Neste período a SEMED criou em sua sede a biblioteca do professor, adquirindo todas as obras indicadas pelo PROFA e outras publicações de diferentes áreas e perspectivas teóricas sobre educação.

Em 2005, a SEMED apresentou uma proposta de formação continuada que contemplava três eixos: a formação pessoal, a formação coletiva na escola e a formação institucional oferecida pela SEMED. A formação continuada já era uma prática assegurada na maioria das escolas desde reorganização da carreira dos professores em 2003, pois contava-se com 4 horas semanais para formação. Mas, nem sempre as unidades realizavam os encontros semanalmente. Algumas escolas desenvolvem sua proposta de formação continuada há quase 10 anos e

associam a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da avaliação da Provinha Brasil aí contemplada, a tal prática. A SEDUC (MT), por sua vez, através da Superintendência de Desenvolvimento e Formação, apresentou em 2011 a proposta de formação continuada “Sala do Educador”. As escolas deveriam elaborar coletivamente sua proposta de formação continuada, fundamentando-a em diagnóstico de sua realidade e nas teorias pedagógicas. A proposta, justificada pelo objetivo de “fortalecer a escola como *locus* de formação continuada” (MATO GROSSO, 2011, p. 02), desde então é desenvolvida sob orientação dos CEFAPRO em todo o estado. Ressalto que, em ambas as redes, a figura do Coordenador Pedagógico é abonada como responsável pela condução da formação na escola, vista como uma subsídio à melhoria das práticas pedagógicas.

Em 2007, a SEMED passou a desenvolver o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar/GESTAR, oferecido pelo MEC para professores do ensino fundamental que ministram aulas de língua portuguesa e de matemática. A SEMED compôs um grupo de professores especialistas nestas duas disciplinas que passaram a ministrar as formação para professores de todas as escolas da RME. A ênfase do programa recaía sobre a abordagem dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, metodologias e atividades específicas e no registro do desempenho dos alunos em classe considerando os descritores de aprendizagem definidos pelo programa.

Na passagem para o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007; 2007-2010), em 2003, o FUNDESCOLA foi extinto e outros programas de apoio à escola entraram em vigor, como o Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. O Mais Educação foi incorporado às práticas de ampliação do atendimento integral às crianças em diferentes unidades de ensino via projetos próprios das unidades que se encontram em curso ou pela criação de novos e, comumente, é interpretado como afinado aos pressupostos dos ciclos.

Em 2010, o Conselho Municipal de Educação (CME), cujas atribuições são consultivas e de fiscalização, realizou o 1º Fórum Municipal de Educação com o objetivo de avaliar os 10 anos de organização em ciclos na RME. O encontro reuniu 900 professores e especialistas em educação e possibilitou debater problemas em encaminhamentos para a política municipal. Um segundo fórum foi realizado no ano seguinte, mas não há registros ou publicações sobre resultados de ambos os eventos. Especificamente, não foram feitos encaminhamentos das demandas levantadas entre os grupos de trabalho nos fóruns e a SEMED e/ou o CME de Rondonópolis (MT).

Ressalto que em 2010, quando Silval Barbosa assumiu o governo do estado, a SEDUC passou a ser dirigida pelo médico e Deputado Estadual Ságua Moraes (PT), que se alternou no

cargo por duas vezes com a Professora da rede estadual Rosa Neide Sandes de Almeida (PT). A Professora também chefiou a Superintendência de Políticas Educacionais nesta pasta. Ainda em 2010, a SEDUC publicou o documento “Orientações curriculares: concepções para a educação básica” (MATO GROSSO, 2010), visando apresentar às escolas “a concepção de educação que norteia as políticas educacionais pretendidas para o Estado de Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2010, p. 04). Além do caderno em que são apresentadas as concepções, foram publicados outros três dispondo dos conhecimentos por área, e um quarto caderno sobre diversidade cultural. Grosso modo, as orientações curriculares circulam entre as redes de ensino também através dos professores e professoras ou coordenadores pedagógicos e coordenadoras que atuam no estado e no município, participam das formações e recebem orientações administrativas e pedagógicas.

No contexto da política curricular de Rondonópolis (MT) que apresento à discussão, a meu ver, a crença no poder de democratizar a escola é conectada à proposta de ciclos via negatização dos elementos que constituem a escola secular. Promovendo a leitura de uma escola precária, produzindo sua ‘negatização’, ressaltando-se aspectos da educação (ou do ensino) sempre numa relação de *falta*, a textualização que perfaz a política inscreve os ciclos como o contraponto sobre a escola seriada. Compõe-se uma representação de escola na articulação de elementos imaginados como plenos, que inscrevem a mudança, sobretudo, na retórica de um currículo inovador, “sempre considerado um progresso em relação ao que é realizado” (LOPES, 2012, p. 02). Com esta tese me volto a apresentar como a negatização (um rebaixamento do *Outro*) consiste num efeito ou estratégia essencial de um tipo de relação entre entidades que faz possível que determinado sistema de regras funcione.

2 POLÍTICAS DE CURRÍCULO E TEXTUALIDADE

Os estudos curriculares, segundo Lopes e Macedo (2011), até meados da década de 1990 não fazem menção ao pós-estruturalismo. A predominância da abordagem crítica na investigação das políticas educacionais (APPLE, 2002a; OZGA, 2000) pode ser entendida pela ênfase/centralidade conferida ao currículo no contexto político de atuação incisiva de agências multilaterais internacionais e de reformas em diversos países, já a partir da década de 1980 e, no Brasil, a partir de 1990. O movimento em direção à teorização da política faz-se na tessitura sobre um vasto campo de produção curricular, de discussões que buscam responder a que se refere o currículo, no que ele consiste e a que se destina, de modo que tal busca por defini-lo inscreve nas políticas o trabalho de produção de fronteiras, de fixação de uma história ‘comum’ ou de uma ficção (LOPES; MACEDO, 2011) que se vê, invariavelmente, aí enredada, ao mesmo tempo em que é condição para as articulações/lutas no campo. Tal dinamicidade pode ser contundentemente demonstrada como um trabalho sem cessar da significação que sempre está mais adiante, mas além de nossas pretensões de estabilização, pois a significação escapa as nossas denominações.

No que concerne aos contextos de interesse deste trabalho, desde o fim dos anos de 1970, em diferentes momentos e lugares, intensifica-se a produção de documentos e a elaboração de mecanismos institucionais de controle do financiamento da educação, de sua agenda política e de seus resultados, como na Reforma Inglesa⁴⁰ desencadeada pelo Partido Conservador (anos de 1979-1990), na condução da agenda política republicana no governo de Ronald Reagan nos Estados Unidos a partir dos anos de 1980 e nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) no Brasil. Aspectos importantes da agenda política brasileira da década de 1990 são mantidos nos governos subsequentes de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) (LOPES, 2004) e a investigação das políticas educacionais, com ênfase no currículo, segue predominantemente orientada pela leitura estadocêntrica⁴¹.

Em relação ao que se desenvolvia até os anos de 1970, os estudos críticos ou sociológicos passam a radicalizar o sentido de política e ampliam consideravelmente o escopo dos interesses da pesquisa na educação. Muitos se apresentam como perspectiva de investigação

⁴⁰ Marcada centralmente pelo Ato de Reforma Educacional de 1988.

⁴¹ Aos estudos sociológicos são incorporadas, a partir dos anos de 1980, explicações que tomam por base as diferenças étnico-raciais e de gênero, dentre outras, sem que esse alargamento represente o abandono ou mesmo a predominância da categoria marxista de classe na compreensão da política.

diferenciada ao fazerem o contraponto com a perspectiva administrativa então dominante⁴², ao se proporem pensar a política como um processo que envolve disputas e negociações nas quais o poder se faz implicado. Pode-se dizer que a concepção de política como Ciência Social, que se desenvolve na teorização crítica, é fruto de uma *politização* do sentido de política operada pelo reconhecimento da dimensão do conflito no tecido social. Ao ressaltar a dimensão do conflito, até então negligenciada pelo enfoque administrativo, a perspectiva sociológica prioriza compreender as relações, lógicas e mecanismos que produzem uma sociedade excludente e desigual e, sem abrir mão do interesse pelas práticas, expande seu questionamento para como as políticas funcionam do modo como funcionam, como ressaltam Lopes e Macedo (2011).

A pesquisa é então conduzida como o trabalho de uma comunidade com o objetivo de proporcionar maior conhecimento para esta comunidade e não mais para fins de gestão, como na perspectiva administrativa. O maior interesse pelos documentos, que são concebidos como parte dos efeitos do processo de globalização econômica deflagrados pela ideologia neoliberal na década de 1990, configura a investigação (LOPES; MACEDO, 2011), predominantemente, como crítica ao ensejo capitalista de reduzir a educação aos mandos do mercado (APPLE, 2002b). Neste momento, pode-se falar em pesquisas sobre as políticas educacionais que, aos poucos, passam a ser delineadas como pesquisas de políticas de currículo pelo interesse mais específico nas estratégias apresentadas, ou seja, a ênfase no currículo e nos dispositivos em torno dele, como a definição de diretrizes (BRASIL, 1998b; 1998c)⁴³, currículos mínimos (BRASIL, 1997) e a criação de sistemas de avaliação⁴⁴. Esta valorização dos documentos ou das diretrizes e definições rubricadas pelas instituições executivas ou legislativas do Estado, no entanto, opera a aproximação do enfoque sociológico nas pesquisas em educação ao enfoque administrativo, uma vez que a ênfase na dimensão formal do currículo afirma uma concepção de política como guia da prática, como destacam Lopes e Macedo (2011).

Sem menosprezar as contribuições da perspectiva sociológica (ou crítica) na investigação e/ou discussão na área educacional, que inaugura a relação entre currículo e poder de modo a representar um importante avanço frente ao enfoque administrativo de política, realço as discussões pós-estruturais como as que vão permitir refletir na redução operada sobre os fenômenos sociais sob o viés economicista ou estrutural, grosso modo. Uma vez que no viés

⁴² Os estudos sociológicos de orientação estrutural, desenvolvidos inicialmente nos anos de 1970 na Inglaterra, vão informar a pesquisa no Brasil e nos Estados Unidos somente nos anos de 1980 (LOPES; MACEDO, 2011).

⁴³ Resolução CNE/CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

⁴⁴ Portaria n. 1.795, de 27.12.1994, formalizou a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

estrutural se entende o poder como localizado na topografia social, fragmenta-se a concepção de política para responder a princípios subjacentes aos próprios fenômenos em curso em uma estrutura dada. Fantasia-se a verticalidade do poder desviando o pensar sobre sua inerradicabilidade como jogo de significação. Não obstante, quando a leitura pós-estrutural e pós-fundacional (LACLAU; MOUFFE, 2011) situa a discussão da política na ordem de uma ontologia e acena para a impossibilidade de fechamento do social (impossibilidade da sociedade) (MARCHART, 2009), permite a inscrição da relação currículo e poder na ordem de uma abertura inerradicável. A relação entre currículo e poder pode se ver caracterizada por disputas por hegemonizar sentidos para a educação, um processo de instituição sempre parcial e provisório em que sedimentações sociais são confrontadas pelo trabalho de emersão contingencial da agência/decisão política. Nestes termos, minha opção teórico-estratégica se dirige a pensar/entender o currículo e a política a partir da teorização discursiva.

É com tal leitura, cujo desdobramento apresento especialmente deste capítulo em diante, que proponho sustentar esta escrita pela substituição da concepção de política como ciência social⁴⁵ por uma noção de política como textualidade, visto que a concepção estrutural embutida na noção de ciência social reveste-se da pretensão de consenso e neutralidade (uma teleologia) que subentende a eliminação mesma do político (da dimensão antagônica da política e do social). Igualmente, como temos postulado em nosso Grupo de Pesquisa (na UERJ), não renegamos as pesquisas feitas na orientação crítico-estrutural, mas temos buscado investir na investigação do que a perspectiva crítico-estrutural bloqueia. A discussão é encaminhada sob o reconhecimento da implacabilidade mesma da linguagem que conduz a considerar a textualidade aberta no lugar de qualquer definição sonambúlica da realidade e do conhecimento como algo dado. Não se trata, no entanto, ou simplesmente, de rebuscar a linguagem, mas de encarar sua metaforicidade primeira que, se recorta e cifra todos os objetos do Real⁴⁶ para compor sua possibilidade como realidade (FINK, 1998), não deixa imune nem a teorização nem a pesquisa, quer gostemos ou não, quer optemos por inscrevê-las no registro pós-estrutural ou não, quer acreditemos em um acesso direto e não mediado aos objetos ou não.

É curvada à implacabilidade da linguagem que arrisco o desenho das possibilidades teóricas deste trabalho como um movimento (um momento) de arrombar certo pensamento

⁴⁵ Refiro-me, especialmente, na minha trajetória, à dissertação de mestrado que defendi em 2005 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (http://www.biblioteca.ufmt.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1).

⁴⁶ O Real está aqui sendo pensado na acepção lacaniana e não diz respeito à realidade. O Real, nas palavras de Fink (1998, p. 44), “não existe, uma vez que ele precede a linguagem”, ou melhor, “o real talvez seja melhor compreendido como aquilo que ainda não foi simbolizado, resta ser simbolizado ou até resiste à simbolização”.

sobre as políticas educacionais e curriculares que têm conformado a inscrição de modelos de escola ou de concepções pedagógicas e curriculares a partir do desejo/lógica iluminista de formação da identidade nas políticas educacionais e de currículo. Esse arrombar quer aqui ser o des-sedimentar daquilo que se apresenta como estável, já sabido, certezas aparentemente inabaláveis acerca do que, na educação, não se poderia jamais abrir mão; cristalizações, a meu ver, que projetam discursos dados como certos, como se eles a nada (e a ninguém) excluíssem. É nestes termos que a investigação/teorização discursivas sobre políticas de currículo pode ser pensada como via de recondução da noção de sujeito ou da agência política para além do que as abordagens estruturais têm possibilitado compreender, dada sua dificuldade em teorizar a ação política (agência), seja por pré-conceber/pré-conceituar o sujeito, seja por submetê-lo e engessá-lo na topografia social.

A abertura inerradicável à *différance*⁴⁷ (a produção da diferença, o diferir permanente, tal como pensado por Derrida, 1991a, 1991b) no trabalho (de busca) da significação será tomada como “marca, texto e não apenas tese ou tema-inscrição da tese”, “por meio do qual toda posição se desfaz” (DERRIDA, 2001, p. 120). Ou seja, se faz-desfaz, como condição de toda escrita/ação/luta, ou impossibilidade de realização daquelas pretensões no campo ainda animadas pela metafísica. *Différance* “não é nem uma palavra nem um conceito” (DERRIDA, 1991b, p. 38), não se reduz a qualquer apropriação ontológica ou teleológica. Ela “*não é*, não existe, não é um ente-presente”, qualquer que ele seja; “e seremos levados a acentuar o *que* ela *não é*, isto é, *tudo*; e que, portanto, ela não tem existência nem essência. Não depende de nenhuma categoria do ente, seja ele presente ou ausente” (DERRIDA, 1991b, p. 37, grifos do autor).

A educação e o currículo não passam impunes à *différance*. Como a composição de brechas/fissuras na significação que nada pode suturar definitivamente, a *différance* põe à mostra a impossibilidade de um sujeito centrado, de uma identidade fixa (LACLAU, 2011a), tal como ainda se entende ser possível defender, como uma reserva racional pela qual, ao menos, a educação não pode deixar de ser manejada. Reconhecer esta abertura/brecha torna possível à teorização pós-estrutural de currículo revolver a idealidade de concepções (programas) em sua pretensão de formar/fixar dada identidade nos diferentes traçados da

⁴⁷ *Différance* é o termo criado por Derrida para se referir à produção incessante da diferença (DERRIDA, 1991b). O “a” cunhado pelo filósofo (1991b), na palavra francesa *différence* no lugar do “e”, comparece como uma alteridade gráfica que trabalha sendo o transgressor inaudível na semelhança fônica. Uma marca muda que evidencia o jogo de perda do sentido do termo diferença, “uma vez que o *a* provém imediatamente (em francês) do particípio presente, diferindo (*différant*), e nos reenvia para o decurso da ação do diferir antes mesmo que esta tenha produzido um efeito constituído como diferente ou como diferença (com um *e*) (DERRIDA, 1991b, p. 39).

racionalidade, seja nas concepções de currículo, seja nas políticas que as inscrevem. Não se trata, no entanto, de contrapor programas outros, visto que por programa concebo um conjunto de esforços que, articulados por um princípio, julgam poder realizar a ordenação social. Trata-se de deslocar alguns discursos acenando para o realismo e a parcialidade com que são operados. Pôr à vista as reduções e exclusões que os sustentam apenas como particularidades pelo “ocultamento da própria ideia de que há exclusão” (MACEDO, 2014, p. 444). Trata-se então mais de buscar caminhar no sentido de pensar a educação no viés de uma hiperpolitização (MOUFFE, 1998), pensá-la como invenção (MACEDO, 2014,), entendendo que “a ação política é ampliada pela ausência [dessa] predefinição de horizontes e fundamentos” (LOPES, 2014, p. 48). Neste capítulo, especificamente, apresento cinco seções que objetivam pavimentar teoricamente a abordagem pós-estrutural (discursiva) da tese.

2.1 A partir de uma textualidade

Postular a textualidade como o terreno de toda inscrição possível pode parecer, num primeiro olhar, suscitar a operação descuidada de não se ter em conta a materialidade deste mundo em que vivemos, de crer-se orientada pelas impressões ou constatações primeiras de um ‘tal como’ a linguagem se apresenta. Do mesmo modo, negar a dimensão da linguagem pode também parecer suscitar certa pretensão de neutralidade ou incontaminação, de recorte objetivista ou de assento científico que livre os argumentos da impressão (interpretação) subjetiva. Pensar a linguagem como proponho, no entanto, não compreende ter que escolher entre um dos polos e investir na tensão objetividade/subjetividade, mas, diferentemente, considerar a linguagem e o discurso (e a discursividade) como terreno total, cuja anterioridade é a condição primeira de nós mesmos, de todos os objetos e do que venhamos a conceber/nomear como realidade. Nestes termos, nenhuma subjetividade é o ter em vista de um sujeito (uma consciência ou razão) que, por si, decide o mundo idealmente ou não, ao mesmo tempo que toda materialidade já o é materialidade como evocação de “sentido”, possibilidade regrada contextualmente pela linguagem e nunca fora dela, nunca fora do texto (“*Il n'y a pas de hors-texte*”, pondera Derrida, 2008).

Minha compreensão é de que a textualidade constitui todos os *istos* que tramam os sentidos de todas as coisas (materiais, imateriais), na medida em que se mantém oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro. A partir de Derrida, é possível compreender que um texto

só é um texto se a este primeiro encontro a lei de sua composição e a regra de seu jogo permanecem imperceptíveis (DERRIDA, 1991a), ocultados por seu próprio trabalho. O texto aqui tratado não compreende “a escrita sobre a página e, portanto, a “literatura”, [que] é um tipo determinado dessa remarca”, mas o bordar do limite de tudo o que se apresenta e, em igual modo, seu desbordar incontrolado porque

Há um tal texto geral em todo lugar em que (isto é, em todo lugar) esse [um] discurso e sua ordem (essência, sentido, verdade, querer-dizer, consciência, idealidade etc.) são desbordados, isto é, em que sua insistente demanda é colocada em posição de uma marca em uma cadeia que ela tem, estruturalmente, que comandar. Esse texto geral, obviamente, não se limita, como se poderá (poderia) apressadamente compreender, aos escritos sobre uma página. Sua escrita não tem, de resto, nenhum outro limite exterior que não seja o de uma certa re-marca. (DERRIDA, 2001a, p. 67)

O reconhecimento deste texto geral, sempre anterior e para além de todas as coisas, é, a meu ver, o lugar que torna possível anunciar o querer romper com o realismo comum às perspectivas estruturais sem, contudo, se compreender no polo de um idealismo. Não se trata (simplesmente) de optar entre alternativas, mas de perceber como elas trabalham a ilusão de uma positividade para afirmar a materialidade ou para pô-la ao chão. Nesta via, minha escrita se reconhece liminar e tensionada a inscrever aberturas, mesmo quando a abertura é o que se tem invariavelmente. Liminar porque se esforça para se fazer (pretensiosamente) nos traços de uma crítica que não pertence a um autor, mas a uma época, e que não pode, como bem lembra Derrida (2011), ser relacionada a um nome. Tampouco se pode abrir mão, como se desejaria, dos conceitos que critica, ao mesmo tempo em que toda tentativa de *destruição* (disso mesmo que é a metafísica) escorrega para a forma e para a lógica, àquilo que se faz implícito no que é contestado. O trabalho se faz então reconhecendo que nenhuma transgressão à metafísica é possível ou toda transgressão nunca nos levará a habitar um outro lugar (DERRIDA, 2001). Reconhece com Derrida (2011) que não possuímos uma linguagem (sintaxe ou léxico) estranha a essa história, à metafísica da presença, que algumas marcas nessa crítica inscrevem a abertura de uma *desconstrução*, capaz não de destruir, mas de abalar a segurança idealista alimentada pela estruturalidade em uma concepção (teorização ou política educativa, o desejo iluminista de um modelo de escola/currículo capaz de transformar a realidade educacional e social).

Essas marcas, para Derrida (2011), consistem na substituição dos conceitos de ser e de verdade pelo de jogo, de interpretação e de signo sem verdade precedente na crítica nietzschiana da metafísica. Também a crítica da consciência, do sujeito/identidade a si, a presença/propriedade referida a si elaborada por Freud e, com maior ênfase, a *Destruktion* da metafísica, da determinação do ser como presença, da onto-teologia produzida por Heidegger.

Sob tal crítica, o conceito clássico de verdade – *Alétheia*, o mostrar-se ou desvelar-se do Ser – é questionado na radicalização da linguagem quando se considera que a palavra é a metáfora de todas as coisas. Se a palavra não designa diretamente as coisas e sim a nossa relação com as coisas, criada pela linguagem, a palavra é, antes, a metáfora da metáfora. É assim que se pode afirmar que a verdade vai ser sempre encontrada na própria linguagem⁴⁸ e, tal como a mentira, vai depender do que a linguagem pode dizer (uma tautologia sobre o que na/pela linguagem já foi escrito) e não de um revelar objetivo de algo a ela precedente. Mas como a linguagem nunca pode dizer as coisas ausentes diretamente, constitui-se a época de reconhecer que o viver está sempre enredado nas tramas de suas próprias ficções e que “a verdade dos enunciados não passa de um engano sem o qual o homem não pode viver” (BARROS, 2007, p. 10)⁴⁹. Um engano convencional, ao mesmo tempo igualador do que somente se apresenta desigual. Uma época em que o que é chamado de verdade ou ‘conhecimento’ não pode ser encontrado fora da linguagem nem ocupar o lugar puro/intocado (impossível) de uma objetividade.

Assim se leva em consideração o deslocamento do signo de sua relação com a verdade grega, do terreno de uma homogeneidade para o terreno do *jogo*, e a palavra já não pode ser outra coisa (desde a leitura nietzschiana) senão interpretação. Ao signo só resta o escavar da interpretação da interpretação, nunca findado pelo encontro/descoberta da origem ou da essência. Nesta radicalização, se postula que o ‘ser’ não existe como realidade simplesmente presente e os esquemas conceituais dominantes no pensamento ocidental – aparelho conceitual metafísico (VATTIMO, 1971) – impossibilitam pensar sua condição. Produz-se a visão da possibilidade infinita do ser pela linguagem⁵⁰, pois “a linguagem é a casa do Ser. Nesta habitação do Ser mora o homem” (MARCONDES, 2013, p. 125).

É em função dessa pretensão da linguagem que então ultrapassa os seus limites e não mais permite (se é que já o tenha permitido) a qualquer coisa mostrar-se enquanto tal (DUQUE-ESTRADA, 2002), que o pós-estruturalismo, desenhado no campo aberto de muitas dessas

⁴⁸ “O que é, portanto, a verdade? Uma multidão móvel de metáforas, metonímias e antropomorfismos; [...] que, depois de um longo uso, pareceram estáveis, canônicas e obrigatórias aos olhos de um povo: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que são, metáforas gastas que perderam a sua força sensível, moeda que perdeu sua efígie e que não é considerada mais como tal, mas apenas como metal” (NIETZSCHE, 2007, p. 36-37).

⁴⁹ Fernando de Moraes Barros na introdução à obra: NIETZSCHE, Friedrich W.. Sobre verdade e mentira. São Paulo: Hedra, 2007.

⁵⁰ Para Heidegger é a linguagem que nos abre o mundo (o falar concreto é a pressuposição dessa abertura), nos coloca no mundo, mas ela “não se dá senão no falar do *Dasein*; e, todavia, é verdade que tal falar encontra já definidas as suas possibilidades e os seus contornos na própria linguagem, ainda que não como uma estrutura rígida que o abrigue, mas como um apelo a que responde. À luz do caráter linguístico que pertence à abertura da verdade, o evento do ser manifesta-se como unidade de apelo e resposta” (VATTIMO, 1971, p. 123)

inquietações sem contudo ser sua continuidade linear, vai repensar a noção de estrutura. Ao ter em conta o mesmo impulso radical, chama atenção à disseminação dos sentidos que torna mais complexo o que pensamos sobre os sujeitos, os objetos, a vida, o mundo, e que desalinha tanto as pretensões totalizadoras quanto as certezas em torno da identidade e da calculabilidade. O que denomino pós-estruturalismo, com vistas a delinear o pensamento sobre o currículo, diz respeito a uma não simplicidade em relação à linguagem que conduz a sua releitura, sobretudo a partir da linguística saussuriana, como base do estruturalismo moderno.

É o interesse pela linguística no estruturalismo, ao mesmo tempo o questionamento da visão estruturada de linguagem, que permite ao pós-estruturalismo “surgir” não propriamente como um movimento ou corrente, mas como investidas teóricas diferenciadas em objetos diversos. De acordo com Lopes (2013, p. 13), vários autores têm seus trabalhos questionados no escopo de um axioma cientificista que preconiza “a pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana”, como projeto das ciências humanas sustentado pela linguística. Muitos deles reformulam seu pensamento em direção a uma contundente crítica ao estruturalismo autorizando uma visão ampliada ou não realista da linguagem e da realidade como produção simbólica, uma compreensão da cultura em termos simbólicos e linguísticos (LOPES, 2013).

Pós-estruturalismo e estruturalismo partilham a crítica, porque é possível falar em aproximações ou discussões comuns, em relação à qualquer supremacia ou autonomia da mente ou da consciência (do cogito cartesiano) em referência aos contextos. Consideram que o conhecimento e a realidade dependem *de* ou são produzidos *em/por* contextos mediados simbolicamente ou mediados pela linguagem. Em ambos são contrapostas as visões pré-concebidas, os esquemas teóricos empíricos-positivistas, que buscam informar o mundo com argumentos encetados por uma positividade. A postulação de uma consciência que antecede o mundo é tensionada pela compreensão de uma subjetividade produzida pela linguagem. Nestes termos, contesta-se a noção de identidades dadas e se processa o interesse pela diferença, ao mesmo tempo em que se passa a olhar para os constrangimentos que os sistemas simbólicos de códigos instituídos (como igreja, escola, governo) produzem na conformação das identidades (LOPES, 2013).

Para o pós-estruturalismo, no entanto, a subjetivação, como possibilidade do sujeito como suposto pela linguagem (FINK, 1998; ELIA, 2010), não pode ser um curvar-se a uma ordem social significativa e valorativa. Se significante e significado não possuem qualquer vínculo convencionalizado arbitrariamente, como Lacan vai postular ao contestar Saussure, o que se apresenta ao sujeito é uma ordem significante furada (ELIA, 2010, p. 40), “subtraída da

dimensão que lhe daria consistência e plenitude”, uma ordem fissurada que não permite a qualquer inscrição passar como totalidade ou plenitude.

Na visão de Saussure, é o sistema relacional que vai possibilitar o significado, ou a ideia de que uma diferença (termo ou identidade) só pode se apresentar *como tal* na relação com outra diferença, visto que na *língua* só há diferenças. A concepção estrutural saussuriana cunha a possibilidade do significado ou do sentido a partir da concepção de *fala* como construção sintagmática na qual a linearidade é requerida: não se pode falar tudo ao mesmo tempo de modo que as diferenças/significantes apresentam-se sucessivamente. Nisso sustenta-se a ideia de que um termo/significante comparece em plenitude/positividade sempre em relação a outro (uma diferença significa sempre em relação a outra). Assim o sistema saussuriano é possível ao recusar lidar com a diacronia ou com o eixo paradigmático que, na linguagem, constitui um movimento que perturba a possibilidade de todo sentido, pois associações de toda ordem podem ocorrer sobre os termos de uma sentença com um número determinado de elementos e subverter o próprio princípio de locais estruturais no sistema (LACLAU, 2011b).

Mesmo que Saussure não o tenha preconizado, sua semiologia pode ser pensada como uma teorização do sentido, porquanto apenas desloca a compreensão clássica de significado como designação de uma coisa/objeto para a compreensão moderna do significado como representação de um conceito. Ao produzir a noção de sistema (a língua é um sistema de diferenças), Saussure cria as condições para se compreender que o significado produzido pelo sistema corresponde a algo existente ou tem uma vinculação direta e convencionalmente arbitrariamente a algo (*o signo* de, um significado de, conceito de ou ideia de). Com esse gesto a concepção moderna saussuriana *reduz* o signo ao pensamento (DERRIDA, 2011) e deduz a imanência do significado, sua estabilidade e independência do contexto ou do sujeito, produz a compreensão do significado como algo que está fora do (alheio ao) sujeito.

O estruturalismo linguístico não rompe, então, com a ilusão/noção clássica de que termos/significantes representam algo sem uma mediação da linguagem, não rompe com a cumplicidade metafísica de uma “diferença na identidade a si de um significado reduzindo em si o seu significante” (DERRIDA, 2011, p.411). A noção estruturalista moderna de *signo* é forjada ainda na oposição clássica entre sensível-inteligível e a redução da *coisa em si* ao pensamento anima a ideia mesma de *presença*, uma espectral presença a permitir a inscrição de todo conceitualismo, todo desejo de um ‘*ser*’ *a priori*. Em outras palavras, toda essa relação em torno e decorrente do significado, essa relação com a linguagem ‘analizada’ em seu aspecto sincrônico, encontra-se na base dos muitos determinismos que o pós-estruturalismo deseja romper.

A visão pós-estrutural, nesse sentido, questiona que os significados sejam dados pela estrutura ou pelo sistema relacional. Afirmá-lo representa ter por base que as diferenças constituem-se como tal (identidades plenas, positivities) no interior de uma estrutura. A crítica pós-estrutural à estrutura, o questionamento das relações estruturais ou fixas entre termos/significantes e significados (LOPES; MACEDO, 2011) traz à tona a impossibilidade de realização do significado como diferença ou como identidade a si. É a partir da postulação lacaniana de que um significante/diferença remete a outro significante/diferença infinitamente, ao ter por base a ideia de remessa significante (FINK, 1998; LONGO, 2011; ELIA, 2010), que o pós-estruturalismo vai inscrever a linguagem como abertura radical e indefinida às diferenças (sentidos) e vindicar a dissociação entre significante e significado, visto que a remessa significante só faz adiar o significado (ELIA, 2010). Na leitura lacaniana, se a relação significante é condição de significação, é de um outro significante, infinitamente indeterminado, que a possibilidade de significação vai depender. Como remessa significante, essa relação dá a ver que o sentido não pode corresponder diretamente ao existente na realidade ou no pensamento como conceito ou ideia de; como infinitamente aberta, realça que nenhum sistema (estrutura) simples ou definitivamente se fecha. Aqui, a vertente francesa pós-estrutural desestrutura a unidade do signo e postula a flutuação de sentidos sobre o significante; permite conceber que, no lugar de uma estrutura centrada, a flutuação do significado sobre os significantes indica a possibilidade de múltiplos centros serem constituídos.

A dependência de um significante por outro, indefinidamente, produz, por sua vez, o adiamento do significado mantendo a indeterminação, a abertura e a promessa de significação que jamais é paga ou paga justamente (na inscrição de uma justiça e de uma medida). A indeterminação nos torna (constitui) endividados *perante a e pela* linguagem, na medida em que a produção do significado, sempre uma ilusão, é a produção de um suposto significado para o significante (LOPES; MACEDO, 2011). Não há, portanto, significado transcendental, tampouco determinado, permanente ou independente do contexto ou de um sujeito, nem significado dado *a priori*. Menos ainda há significado (anterior) que se situe em algum lugar fora do *jogo* contextual da linguagem. A própria ideia de estrutura se faz assinalada pela linguagem, é uma criação da linguagem e não corresponde a qualquer essência do que existe, mas produz a possibilidade de sua configuração (um jogo), a configuração da realidade em termos da produção do sentido. Essa abertura radical da estrutura, abertura do sentido, é que permite pensar o sujeito/ação política e produzir outra compreensão teórica sobre o currículo (e sobre política, como aprofundo adiante).

A desconstrução derridiana, como crítica contundente à pretensão de estrutura no que ela reivindica a postulação de uma presença, de uma origem sempre requerida pela coerência estrutural (a metafísica), realça expressivamente o pensamento pós-estruturalista como compreensão radical da impossibilidade da origem, da presença, do significado. Para Derrida (2011), a crítica à estruturalidade da estrutura compreende seu próprio transbordamento, o momento mesmo em que se considera haver um *texto em geral*, “o texto que não se limita ao reduto do livro ou da biblioteca e não se deixa jamais comandar por um referente no sentido clássico” (DERRIDA, 2001a, p. 51). O texto como excesso (escritura geral, como insiste Derrida, 2008), como disseminação que não quer dizer nada (porque disseminação é um termo que não pode ser definido quando ele mesmo explode todo horizonte semântico), põe à mostra o equívoco da polissemia como horizonte implícito de requisição da unidade do sentido, de uma dialética teleológica e totalizante (DERRIDA, 2001).

O texto derridiano diz respeito a toda estrutura referencial (DUQUE-ESTRADA, 2010). Compreende as tentativas de representação comandadas por um centro, as tentativas de se estabelecer um centro e, simultaneamente, um vazamento jamais contido. É assim que, para Derrida a *différance* torna-se (1991b) a expressão desse excesso nunca contido por qualquer estrutura. O excesso faz ver o jogo do infinitamente dentro/fora de toda estrutura possível. Ele não apenas a desordena: o jogo mostra que uma exterioridade é condição da estrutura. Nestes termos, nenhum comparecer estrutural simples do sentido, do referente, de uma origem é possível quando um significante é evocado porque, o evocar, em si, dispara a “multiplicidade irreduzível e gerativa” da *différance*. Nenhum significado repousa em uma essência à espera de entrar em curso, nenhuma operação de referência é possível, a não ser ilusoriamente. Realçar a textualidade geral é ter em vista que as tentativas de significar (produção de um centro) se fazem como um movimento em que o “suplemento e a turbulência de uma certa falta fraturam o limite do texto, interditam a sua formalização exaustiva e clausurante ou, ao menos, a taxonomia saturante de seus temas, de seu significado, de seu querer-dizer” (DERRIDA, 2001, p. 52).

O pós-estruturalismo encontra, a partir da radicalidade da desconstrução derridiana, seus argumentos mais incisivos sobre o estruturalismo. Derrida entende que somente a estrutura do suplemento é original ou originária, e não a presença nua e crua de alguma coisa, anterior à sua suplementação pelo conceito (DUQUE-ESTRADA, 2002). A suplementação não é algo que se possa evitar. Tentar significar sem nunca acessar a origem, sem fazer corresponder termo e coisa/referente já é sempre e somente suplementar, na medida em que a representação sempre é falha, incompleta. Essa ausência de correspondência, essa falha na representação, é também o motor de uma *falta* que caracteriza a impossibilidade de unidade (totalidade/objetividade). A

falta se faz constitutiva, na medida em que nenhuma unidade pode ser alcançada e os objetos apenas podem se mostrar parcialmente, incompletos ou fraturados.

Derrida (1991a) chama a atenção para o movimento de suplementação apresentando a escrita como suplemento da fala. A insuficiência da fala (sua destituição como totalidade do sentido) se mostra no momento em que a escrita é apresentada como algo que apenas lhe acrescenta. Questionando a atitude filosófica clássica de busca do essencialismo, da verdade, questionando o fonocentrismo⁵¹, o filósofo argelino lhes contrapõe a escrita como um perigoso suplemento corrosivo da lógica da identidade sustentada pela metafísica da presença (NASCIMENTO, 2004), da presença do pai falante do discurso. Como suplemento da fala, a escrita nada adiciona nem repete, na ausência, o que antes já existia, mas produz *alteridade*, porque se entrega à leitura do *Outro* inesperado. O gesto da escrita (suplemento da fala) escancara o “regime motriz do excesso e da falta, da falta em excesso, na neutralidade de um discurso crítico” (DERRIDA, 2001, p. 52), conduz à considerar que nesta (nunca simples) repetição de escrita (que é leitura jamais contida) sempre se produz um novo conhecimento, uma reinscrição do mesmo perturbada pela *différance*.

Com tal ponderação, Derrida acena para o *espaçamento*, “o devir-espaço da cadeia falada – que tem sido chamada de “temporal” e “linear”; devir espaço que, tão somente ele, torna possíveis a escrita e toda correspondência entre a fala e a escrita, toda passagem de uma à outra (DERRIDA, 2001, p. 33, grifos do autor). O devir-espaço ou espaçamento acena para a abertura do que não pode ser transmissão, repetição pura, comunicação. Acena para a impossibilidade de fechamento da significação e, como isso, para a impossibilidade da estrutura permanente, da contenção do centro. Ele comparece então como intervalo, mas também movimento de afastamento (temporização-temporalização). De modo tal, o espaçamento interrompe a identidade consigo (a coincidência da identidade consigo) e exercita a irreduzibilidade da alteridade inscrita pela *différance*, no lugar em que se mostra a parcialidade de toda identidade, sua possibilidade como relação ao *Outro*, à alteridade, a um fora de si. Nas palavras de Houdebine (DERRIDA, 2001, p. 118), por sua irreduzibilidade, “a irreduzibilidade do outro”.

⁵¹ Para Derrida (2008, p. 15), o fonocentrismo se confunde com a determinação historial do sentido do ser em geral como *presença*, com todas as subdeterminações que dependem desta forma geral e que nela organizam seu sistema e seu encadeamento historial (presença da coisa ao olhar como *eidós*, presença como substância/essência/existência (*ousia*), presença temporal como ponta (*stigmé*) do agora ou do instante (*nun*), presença a si do cogito, consciência, subjetividade, co-presença do outro e de si, intersubjetividade como fenômeno intencional do ego, etc.).

Esse *espaçamento* é a produção, ao mesmo tempo ativa e passiva (o *a* da *différance* indica essa indecisão relativamente à atividade e à passividade, aquilo que não se deixa ainda ser comandado e distribuído por essa oposição), dos intervalos sem os quais os termos “plenos” não significariam, não funcionariam. (DERRIDA, 2001, p. 33, grifos do autor).

Constitui, por isso, a abertura à vida (a possibilidade de história), à subjetivação que, se não se faz fora da relação ao *Outro*, tampouco se faz no pressuposto do cálculo. Sinaliza para a estrutura da linguagem como estrutura do social em um (redundante) contínuo devir, o sempre fora da coincidência e do racional, que é, ao mesmo tempo, o sempre fora da consciência e, portanto, a possibilidade do sujeito. Nas palavras de Derrida, “O espaçamento como escritura é o vir-a-ser-ausente e o vir-a-ser-inconsciente do sujeito. Pelo movimento de sua deriva, a emancipação do signo retro-constitui o desejo da presença”, mas este movimento, este devir ou deriva não sobrevém ao sujeito que por ele se deixaria passivamente arrebatado. “Como relação do sujeito a sua morte, este devir é a própria constituição da subjetividade. Em todos os níveis de organização da vida, isto é, da *economia da morte*” (DERRIDA, 2008, p. 84) [Grifos do autor]. Este devir é a possibilidade do sentido como promessa e nunca como antecipação, o vir-a-ser de algo⁵² contido na estrutura mesma da linguagem, mas indiferente às determinações, previsões, suposições. O espaçamento marca a possibilidade do *Outro* comparecer, ao mesmo tempo, a (impossibilidade) falibilidade do mesmo, da ordem coordenada pelo sentido.

Nestes termos, a crítica ao sentido atinge pontualmente a noção de estrutura saussuriana como gramaticalidade (sistema de regras), num gesto que libera à alteridade, libera o sujeito da economia de morte (prescrição, precisão, locais estruturais, teleologia etc.) ou da lógica do sentido. Na radicalidade desse ‘ter em conta’ da alteridade, *différance* e suplementação indicam, a partir de Derrida (1991a; 2008), que a busca por fechar (fixar) o sentido (a estrutura) é sempre ininterrupta e nunca concluída, porque perturbada pela *différance*, pelo *Outro* inesperado, tecida pelo espaçamento. As representações que produzimos, como tentativa de significar, são sempre frustradas, precárias, nos restando apenas suplementá-las, introduzir representações outras que apenas nos conduzem a outras formações discursivas e disparam sentidos inesperados, porque o sentido não se fixa plenamente e os significantes permanecem sendo capazes de flutuar (LOPES, 2013). O pós-estruturalismo pode então ser pensado mais restritamente como crítica da corrente francesa à supremacia da estrutura desde a ênfase na linguística com Saussure ou das Ciências Sociais, que daí se desenvolve com Lévi-Strauss,

⁵² Para Derrida (1991b, p. 45), tal movimento é o da constituição do presente como síntese “originária” e irredutivelmente não-simples, não originária, tecida por marcas, rastros de retenções, por ele chamada arqui-escrita, arqui-rastro ou diferença. “Esta (é) (simultaneamente) espaçamento (e) temporização”.

como pretensão de método universal. De modo geral, o pós-estruturalismo faz referência “a todos os enfoques que, mesmo sem terem a linguística como ciência central de referência, têm a ideia de uma estrutura – cognitiva, econômica, social – como determinante para produção do conhecimento” (LOPES, 2013, p. 11).

2.1.1 Porque não há realidade fora da significação

Na crítica pós-estrutural a não transparência da linguagem, um antirrealismo, coloca-se como condição para se compreender o caráter discursivo da realidade. Se o sentido não é dado de antemão, é a tentativa de produção do sentido que constitui a realidade ou como o existente pode ser significado, moldando as relações, constringendo (mas nunca fechando) o que somos/podemos nos tornar, nossos comportamentos e identidades (LOPES, 2013). O antirrealismo pós-estrutural não vindica a negação da realidade, mas antes entende que não há realidade social fora da significação ou mais além do sentido (MARCHART, 2009). Isto porque a existência física dos objetos precisa ser mediada pelo discurso (ou toda existência precisa ser mediada pelo discurso) e essa mediação é o que nos chega (o que produzimos) como realidade. No entanto, a mediação discursiva não passa imune a uma redução, sendo possível afirmar que o que é arguido como realidade compreende sempre uma redução.

Em outras palavras, a produção discursiva da realidade é *conformação*, pois a tentativa de produção do significado implica a suposição de um espaço comum de representação, a sensação de estabilização do jogo/remessa significativa. É nestes termos que os esforços pós-estruturais, como os aqui empreendidos, devem ser também tomados pelos recortes e reduções (quase sempre inconscientes) que tornam possível toda discussão/negociação. Não é por saber que a linguagem – condição de produção de um mundo que não está dado – nos faz a todos presos em sua clausura que o pós-estruturalismo deixa de revolver a intenção estruturalista de prender-se, em primeiro lugar, à organização do sentido, à constituição acabada de cada momento.

Para o pós-estruturalismo, o adiantamento do sentido engendrado na visão estrutural implica sempre totalização, uma tão “bela totalidade ideal” (DERRIDA, 2011, p. 36), que dispensa qualquer possibilidade de acidente, de um não enquadramento à estrutura. Derrida entende que a crítica pós-estruturalista à estrutura é disparada frente ao anseio estrutural ao finalismo. Uma vez que o *télos* – pretensão maior da estrutura – trabalha infielmente à estrutura

ou, nos lembra o filósofo desconstrucionista, “o estruturalismo vive na e da diferença entre o seu voto e o seu fato” (DERRIDA, 2011, p. 36), não há como perceber uma totalidade organizada sem ter por base a antecipação/presunção do seu fim (do sentido). Derrida (2011, p. 36, grifo do autor) entende que as estruturas *são* possíveis a partir dessa estrutura fundamental “pela qual a totalidade se abre e transborda para *ganhar sentido* na antecipação de um *télos* que é preciso entender aqui sob sua forma mais indeterminada”. Acrescenta que essa “abertura é certamente o que libera o tempo e a gênese (confunde-se mesmo com eles), mas é também o que se arrisca a fechar o devir ao informá-lo. Ao fazer calar a força sob a forma” (DERRIDA, 2011, p. 36).

Para Derrida, a estruturalidade da estrutura sempre se viu reduzida por um gesto que consiste em lhe dar um centro, um ponto de presença ou uma origem fixa que nunca foi outra coisa senão uma função organizadora/equilibradora destinada a limitar o jogo da estrutura. O jogo no interior da forma total, a *conformação* da força, da própria linguagem. Mas se o centro está na estrutura, argumenta o filósofo, este, no entanto, não lhe pertence, pois “a totalidade tem o seu centro noutro lugar” (DERRIDA, 2011, p. 408). É assim que Derrida (2011, p. 408) entende que a concepção clássica de estrutura é, pois, a de uma interdição, a interdição do jogo, da estrutura centrada (jogo fundado) a partir de “uma imobilidade fundadora e de uma certeza tranquilizadora, ela própria subtraída ao jogo” (DERRIDA, 2011, p. 408). O estar implicado no jogo, pensa Derrida (2011), compreende uma angústia que abre à construção de uma *certeza* – episteme, filosofia ou ciência –, a certeza como possibilidade de dominar toda angústia (*falta* irrecuperável), ordenar o jogo.

É aqui que o ensejo estruturalista de rotular de cientificidade seus achados se vê atormentado pelo pós-estruturalismo, pois todo conhecimento deixa de ser pensado em relação à topografia da estrutura, à essência, para ser pensado como dependente de um *jogo* nunca fechado definitivamente. “Todo o conhecimento é então interpretado como um discurso e conectado ao poder” (LOPES, 2011, p. 13). Neste sentido, o pós-estruturalismo acena para *o jogo da significação* (jogado na suplementação) a exhibir a estruturalidade da estrutura e a reivindicar a invariabilidade de um centro, de um fundamento ou princípio. Esse movimento autoriza entender que o fundamento não pode ser explicado por si ou, muito menos, pelo interior da estrutura, pois ele mesmo institui/constitui a estrutura a partir de sua exterioridade.

Ao tomar o jogo como movimento de produção da realidade da estrutura e a suplementação como o seu conturbado terreno, o gesto desconstrucionista derridiano expõe a *indecidibilidade* que caracteriza toda estrutura, marcando diferencialmente a leitura pós-estrutural. *Indecidibilidade* porque a decisão é possível apenas na relação entre um *dentro-fora*,

que é a condição mesma de qualquer estrutura. Laclau (2000) sustenta que a decisão nunca é baseada na razão. A decisão é sempre *indecidível*, baseada na estrutura indecível. Como adverte Burity⁵³, a *indecidibilidade* não implica a suspensão da capacidade de decidir, ou qualquer imobilismo, mas a impossibilidade de fundamentar racionalmente as razões de uma decisão, porque toda decisão irrompe de uma contingencialidade, seu conteúdo não resulta de uma escolha objetivamente refletida e anterior entre diferentes alternativas. A esse respeito, Lopes (2015, no prelo) entende que a decisão se projeta sempre na insuficiência da razão, tentando se afirmar como razoável e apresentando-se como razoabilidade.

Ao considerar a *indecidibilidade*, em vez de fundamentos, princípios ou conceitos, Derrida propõe pensar certas marcas (nos textos da história da filosofia ou no texto literário) que ele chama de *indecidíveis*. Os indecíveis são termos dotados de traços de metáfora, que se desviam da origem plena e têm algo de tropo, mas carregam algo do conceito (são quase-conceitos, nos termos derridianos), pois “dispõem de uma regularidade mínima e de um funcionamento que simulam a atividade conceitual” (NASCIMENTO, 2004, p. 29-30). Para Derrida, *indecidíveis* (são) como o *phármakon* que, “sem nada ser por si mesmo, os excede sempre como seu fundo sem fundo. Ele[s] se mant[ê]m sempre em reserva, ainda que não tenha[m] profundidade fundamental nem última localidade” (DERRIDA, 1991a, p. 75), nenhuma determinação primeira, nenhum repouso. Apenas uma promessa. Remédio ou veneno,

O *Phármakon* seria uma substância, com tudo o que essa palavra possa conotar, no que diz respeito a sua matéria, de virtudes ocultas, de profundidade críptica recusando sua ambivalência à análise, preparando, desde então, o espaço da alquimia, caso não devamos seguir mais longe reconhecendo-a como a própria anti-substância: o que resiste a todo filosofema, excedendo-o indefinidamente como não-identidade, não-essência, não-substância, e fornecendo-lhe, por isso mesmo, a inesgotável adversidade de seu fundo de sua ausência de fundo. (DERRIDA, 1991a, p. 14)

Nestes termos, os significantes privilegiados em uma estrutura ou formação discursiva podem ser pensados como *indecidíveis*, pontos de decisão marcados por afirmações sem qualquer garantia de realização. Uma operação desconstrutiva pode assim comparecer como um gesto duplo a “desorganizar a ordem herdada”, contudo, “sem nunca dar uma solução na forma de uma dialética especulativa” (DERRIDA, 2001, p. 49). Contendo algo de conceito e algo de tropo, indecíveis carregam a possibilidade da decisão, mas, segundo Derrida, “nós o[s] veremos prometer[erem]-se ao infinito e escapar[em] sempre por portas secretas, brilhantes

⁵³ Explicações feitas por Joanildo Burity como Nota do Tradutor à obra de Laclau (2011, p. 31).

como espelho e abertas sobre um labirinto⁵⁴” (1991a, p. 75), porque sobre eles apenas a possibilidade de decisão não arrazoada pode se cumprir. Nenhum termo transporta o sentido (o próprio) ou transporta o que seja inequívoco, não realiza a totalidade ou a objetividade do que quer que seja.

Nascimento (2004, p. 28) explica que a *indecibibilidade*, para Derrida, se apresenta então como “a dificuldade no limite da aporia (termo grego que indica a falta de passagem, o embaraço, a incerteza quanto à solução de um problema) em decidir entre caminhos que se bifurcam”. Uma intersecção que é interdição e liberdade, *marca* como limite marginal, mas também *marcha* (DERRIDA, 2001, p. 51). Nessa interdição é que se pode pensar sobre a estruturalidade da estrutura, mas também em sua repetição como disrupção, porque a estrutura aí não mais se sustenta por um centro fixo. Se pode ver nisso a *indecidibilidade* como (im)possibilidade estrutural invadindo o campo problemático do universal, questionando a estrutura, a transparência, a totalidade, o sentido/desejo de centro. No lugar de uma estabilidade encontra-se a lei que comanda o desejo do centro como produção apenas parcial da realidade ou como expressão de *uma* verdade parcial. Enquanto se vindica a impossibilidade da presença àquilo que se denomina fundamento, todo conhecimento se torna a expressão de uma parcialidade.

Ter em tela a indecidibilidade passa a ser considerar que os significantes, aos quais nos reportamos como expressão de nossas lutas políticas, como expressão de nossos desejos, movem-se como horizonte e escapam à possibilidade de alcance, seja em relação à política, seja como configuração de dada realidade concebida como verdade. Para o trabalho desconstrutivo, Derrida (2008; 2001) se desprende dos filosofemas e da lógica de verdade na qual os significantes estão presos desde a Filosofia clássica, argumentando que a desconstrução deve *pôr os termos* (palavras ou materialidade signifiante) *a trabalhar*, a produzir outras possibilidades sobre aquelas em que já foram inscritos certos privilégios. Reconhecer a indecidibilidade pode permitir abalar o desejo de coordenação/alinhamento que inscreve nossas concepções e anseios no registro metafísico; também, marcar a distância entre as suposições (verdades absolutas que muitas vezes defendemos) e o nada ter em garantia, as suposições e o movimento suplementar que opera como centro. Esta distância, para a desconstrução, compreende ter em vista o trabalho de *simulacros*, na medida em que os *indecidíveis* operam

⁵⁴ Nas palavras de Derrida (1991a, p. 75), “é também essa reserva de fundo que chamamos a *farmácia*”, essa reserva infinita, cuja possibilidades de realização sempre escapam, vazam por ou a partir de uma multiplicidade jamais prevista ou calculada.

como falsas propriedades verbais ou semânticas (DERRIDA, 2001), adversas às oposições filosóficas (binárias) que constituem as justificativas de nossas pretensões de universalização.

Como simulacros, os indecidíveis habitam toda oposição e, no seu interior, resistem enquanto lhe desorganizam, *sem nunca* construir um terceiro termo (DERRIDA, 2001), sem nunca, por isso, ter que anunciar (ou sequer já se ver implicado em) um programa. Para os muitos *indecidíveis*⁵⁵ nominados por Derrida, interessa realçar a impossibilidade radical de redução à identidade, à essência, a abertura à alteridade, ao *Outro* irreduzível no traçado de um “ou um ou outro” ou um “ao mesmo tempo” em tudo o que se apresente.

(...) (o *phármakon* não é nem o remédio nem o veneno, nem o bem nem o mal, nem o dentro nem o fora, nem a fala nem a escrita; o *suplemento* não é nem um mais nem um menos, nem um fora nem o complemento de um dentro, nem um acidente nem uma essência etc.; o *hímen* não é nem a confusão nem a distinção, nem a identidade nem a diferença, nem a consumação nem a virgindade, nem o velamento, nem o desvelamento, nem o dentro nem o fora etc.; o *espaçamento* não é nem o espaço nem o tempo; o *encetamento* não é nem a integridade [encetada] de um começo ou de um corte simples nem a simples secundariedade. Nem/nem que dizer ou “ao mesmo tempo” ou “ou um ou outro” [*Ni/ni, cést à la fois* ou *bien* ou *bien*]; (DERRIDA, 2001, p. 50-51, grifos do autor).

A crítica derridiana à estrutura consiste, portanto, na afirmação do caráter discursivo da realidade, afirmação de que a ausência de centro ou origem torna a tudo *discurso* (DERRIDA, 2011, p. 409), isto é, “sistema no qual o significado central, originário ou transcendental nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças”. Essa não-presença ou ausência é, desde sempre, o disparar indefinido do *jogo da significação* que a nenhuma certeza compete frear definitivamente.

Em todo centro que se apresente, o que se inscreve ou se reinscreve, permanentemente, é, apenas, a repetição. Por isso é possível pensar que “todos os nomes do fundamento, do princípio ou do centro, sempre designaram o invariante de uma presença (*eidós, arquê, télos, energia, ousia* [essência, existência, substância, sujeito], *aletheia*, transcendentalidade, consciência, Deus etc.)” (DERRIDA, 2011, 409). Como Derrida adverte, o centro não é um lugar natural ou fixo, mas uma função, um desejo (de centro), porque sequer pode ser pensado na forma de um sendo-presente. Um desejo-função, um não-lugar aberto à substituição infinita de signos. É por isso que interditado, como o que abre ao jogo, o centro, condição da estrutura,

⁵⁵ A discussão sobre os indecidíveis encontra-se pulverizada na vasta obra de Jacques Derrida. O filósofo franco-argelino pontua que, por definição, os termos denominados indecidíveis não tem nenhuma clausura taxonômica, tampouco constituem um léxico. “Em primeiro lugar, porque não se trata de *átomos*, mas, antes, de pontos focais (*foyers*) de condensação econômica, de locais de passagem obrigatórios para um número bastante grande de marcas (...). Depois, seus efeitos não se voltam apenas sobre si próprios por uma espécie de auto afecção sem abertura; eles se propagam em cadeia sobre o conjunto prático e teórico de um texto e, cada vez mais, de uma maneira diferente”. (DERRIDA, 2001, p. 47)

um dentro-fora, é, para a desconstrução operada por Derrida, indiferentemente nomeado, pretendendo-se como origem a ser despertada (*arquê*) ou como fim a ser antecipado na forma da presença (*télos*). Assim entende-se que o trabalho da estrutura sempre foi o de uma arqueologia que, como toda escatologia, opera a redução da estruturalidade da estrutura e autoriza substituições, repetições, transformações, permutas “sempre apanhadas numa história do sentido – isto é, simplesmente uma história” (DERRIDA, 2011, p. 408) suposta em origem e fim.

O processo de significação, a busca do sentido pela estruturalidade é então pensada como o requerer de um centro ou fundamento para explicar e moldar *uma* realidade. Mas sobre o centro se processam apenas substituições, nenhuma estabilidade definitiva é possível, como não é possível suturar a fissura da significação. A radicalização da linguagem permite a Derrida (2011) considerar que não há *signo* (portanto não há uma realidade que nos precede, apenas uma ficção de anterioridade) e sim um *vir-a-ser-signo* do símbolo que se mostra no arbitrário do signo (a realidade está sempre por ser produzida/significada). As substituições contínuas, no trabalho de preencher o que está ausente na estrutura (o ente, o objeto, a referência e, no caso desta discussão, o conhecimento, a cultura, a inclusão social, a igualdade, a emancipação etc.), dão a ver a impossibilidade da presença (de referente, origem, objeto).

Se faz viável pensar que lidamos com a realidade (com expectativas quanto à educação e o currículo) não apenas via contaminação da linguagem, mas *na* dependência da linguagem naquilo que ela não pode deixar ser: ambiguidade, imprecisão, ambivalência, promessa e ficção, jogo. Essa disrupção na e da linguagem tem a ver, para Derrida (2011), com a ausência de liame entre significante e significado, termo e conceito, que não é outra coisa senão o trabalho da temporalidade, a historicidade impondo a disrupção do sentido e da *conformação*, a impossibilidade de origem ou simplesmente referência a si, presença plena. Ao mesmo tempo, condição (única) de decidir na *indecidibilidade* (LACLAU, 2011), pois sempre, infinitamente, tudo está para ser decidido.

É a disrupção na linguagem (causa da fissura nunca suturada do social) que dispara a busca pelo sentido na (tensão com a *différance*) redução da temporalidade (tentativa de anulação/ocultação da historicidade) através da repetição. Redução de sua variação a um núcleo/centro, a um momento na estrutura pré-dada, traída pelo *télos*, como aponteí. Na linguística saussuriana, por exemplo, a lógica sincrônica (estática) torna possível o sistema (o sentido, para Saussure) pela sucessão dos termos. Ocorre que a significação – que é prática social de significação (e aí se faz imbricado o próprio falar ou significar o sistema saussuriano) –, vai sempre implicar que a totalidade (uma estrutura total) esteja presente em cada um de seus

momentos, como condição de constituir todo o espaço de representação/simbolização (LACLAU, 2000).

Nenhuma das ponderações tratadas até aqui dispensa a compreensão de que a dimensão textual – a textualidade ou o discurso – se constituem e são constituídas por práticas sociais. O que se entende, antes, é que não há qualquer anterioridade ao texto geral, como buscou Rousseau (DERRIDA, 1991b), qualquer anterioridade à significação. A exclusão da dimensão diacrônica na linguística saussuriana consiste então no abandono da dimensão da temporalidade/historicidade que é também a dimensão da impossibilidade do sentido dado ou da sedimentação para sempre do sentido. Impossibilidade porque o tempo impede que a estabilização do sentido (um momento, fugaz ou mais duradouro), como relação às práticas histórico-sociais, seja mantida. A redução da temporalidade, condição do sentido e da espacialização (repetição), é, para Laclau (2000), um *momento* interno da estrutura que se supõe pré-dada.

Como simbolização, o trabalho da linguagem, no qual estamos todos implicados sem ter como escapar, nunca será outra coisa senão o da ocultação da temporalidade e criação de uma espacialização⁵⁶, instituição momentânea de uma relação presença/ausência. Em termos teóricos ou políticos, uma concepção estruturalista, ao reduzir a temporalidade pela repetição (a defesa de uma certeza), institui o “momento da sucessão presença/ausência”. A repetição significativa autoriza o privilégio de uma nomeação para o social (para o currículo ou para a educação) ao se fazer implicada pela totalidade que está presente em cada momento dessa sucessão.

A radicalização da linguagem, a compreensão pós-estruturalista de uma textualidade geral a partir da qual toda realidade é produzida, interessa a essa tese como credenciamento de outra concepção teórica, não estrutural, de política e de currículo. Ante a consideração de que uma sutura definitiva da significação/do social é impossível, o enfoque discursivo autoriza pensar os objetos no campo do currículo, no campo educacional, grosso modo, como construções parciais que, se não podem realizar as promessas de plenitude, tampouco podem existir sem que haja negociação permanente. Em nossos estudos a radicalização da linguagem sinaliza, pois, à solidez das mudanças para um enfoque discursivo no currículo que tem implicado, sobretudo, considerar o descentramento estrutural, o descentramento do sujeito e,

⁵⁶ Nos termos de Laclau (2000), o espaço aqui não está sendo entendido como o espaço físico porque “toda repetição governada por uma lei estrutural das sucessões é espaço” e se, adverte Laclau (2000, p. 58), “o espaço físico também o é, isto se deve a que ele participa desta forma geral da espacialidade”, ele não pode ser produzido à margem da simbolização.

na relação com estes, a concepção de identidade e a própria concepção de currículo (como produção cultural), como desenvolvo mais à frente. Uma concepção não teleológica e não determinista de currículo que permite pensar como a espacialização ou o privilégio de um sentido se constitui como hegemonização do tempo pelo espaço (LACLAU, 2000) em determinados contextos. Entende-se aqui que a hegemonização do sentido é produzida quando a luta política entre um social que se apresenta em desordem (crise de valores, de concepções, crise institucional etc. e o desejo de sua contenção) entra em curso, em algum momento, a partir de um nome (não um conceito) que tem o poder na representação do *Outro*.

Igualmente, pode-se ter em conta, neste registro⁵⁷, que toda hegemonização (privilégio do sentido) fracassa, porque o Real que a estrutura quer (pensa poder) dominar é temporal⁵⁸, não pode ser apreendido por nenhuma estrutura, sempre escapa à simbolização, vaza naquilo (e para além do) que se pensa dominado, pondo em vista o trabalho incessante da heterogeneidade. Pode-se considerar que no lugar de uma presença plena (desejo de plenitude), sob todo nome defendido como condição de mudança, há apenas o *rastro*⁵⁹, configurando a ausência irredutível de um outro presente transcendental, sinalizando para o arbitrário do signo, sua imotivação, como pontua Derrida (2008). Isto porque a imotivação do signo requer uma síntese em que o *totalmente Outro* (a heterogeneidade) se apresente *como tal*. É a partir da instância do *rastro instituído* que o *como tal* anuncia-se “sem nenhuma simplicidade, nenhuma identidade, nenhuma semelhança ou continuidade – no que ele não é” (DERRIDA, 2008, p. 57), comparece como dissimulação. Por isso o *rastro*, um estranho intangível, nos termos de Derrida (2008), constitui a abertura da primeira exterioridade em geral à enigmática relação de um dentro com um fora. Nenhuma tentativa de definir o que é o currículo escapa a esse estranho trabalho de um dentro com um fora, ao trabalho de uma exterioridade, uma heterogeneidade.

É a partir dessas reflexões que a abordagem pós-estrutural serve a este trabalho ao questionar o pensamento metafísico de que qualquer “enquanto tal” de algo nomeado/requerido

⁵⁷ Ressalvo que as discussões da psicanálise lacaniana têm relevo no registro laclauiano. Ainda que Laclau compreenda de modo diferente o imaginário (ver Stavrakakis, 2007), destaco a noção lacaniana acerca dos três registros que constituem o aparelho psíquico: o *Simbólico*, cuja estrutura é a mesma da linguagem; o *Real*, que é o que está fora do simbólico, por isso definido como “o impossível de ser simbolizado”; o *Imaginário*, “é tudo o que diz respeito à imagem do corpo sem a mediação da palavra, reduzindo as relações humanas à especularidade (...)” (JORGE; FERREIRA, 2011, p. 35).

⁵⁸ Laclau (2000, p. 58) assinala que “se podemos falar de hegemonização do tempo pelo espaço (através da repetição), o inverso não é em troca possível: o tempo não pode hegemonizar nada, já que é um puro efeito de deslocamento”.

⁵⁹ Ou do *trace*, mas este não deve ser confundido com o traço. Para esta diferenciação, ver Derrida (1991b; 2008).

centro, uma realidade dada, possa se apresentar à teoria e à política ou como um fio que lhes justifica e conduz, ou ao currículo como o que o define e o autoriza a coordenar o que quer que seja. Na inscrição pós-estrutural, nenhuma definição de currículo ou política pode comparecer como um “enquanto tal” (uma positividade, verdade absoluta), porque um “enquanto tal” outra coisa não é senão o correlato de uma das intermináveis denegações da linguagem, como adverte Duque-Estrada (2002), algo que se mostra como parcialidade a partir de uma negatização, como discuto mais à frente. Até porque, pela linguagem, campo do *Outro*, a outra cena, toda suposição (definição) de sentido se apresenta nunca em função da necessidade (arraçoamento, previsibilidade, precisão), mas sempre em função da contingência (LACLAU, 2011), como resposta às denegações do *Outro* (DERRIDA, 2000), da linguagem, do heterogêneo.

A abordagem pós-estrutural permite pensar de modo diferente a relação não apenas com os objetos, mas, sobretudo, com a linguagem (DUQUE-ESTRADA, 2002). Ela autoriza entender de outro modo, via problematização da intenção, da transparência ou da pretensão de totalidade, os objetos de nossas investigações, objetos que constituem o complexo campo que chamamos social. Lidar com os objetos sabendo-os sempre compostos pela linguagem – por aquilo que em origem é suplementação – significa reconhecer, de saída, a impossibilidade de um fundamento, como se vindicou até aqui, de uma origem. Se há alguma origem, ela só pode ser (desde o princípio, agora e sempre) a do próprio suplemento.

Talvez seja possível apenas dizer que a origem nunca se deixa mostrar, se faz ocultada no/pelo *surplus* do sentido que abarca o campo da discursividade como condição de constituição de toda prática social (LACLAU; MOUFFE, 2011), do mesmo modo que toda tentativa de produção de sentido perfaz uma prática social que busca acessar a origem. Nestes termos, os objetos somente podem se apresentar por uma estrutura referencial que trabalha, na linguagem, como possibilidade de subtrair, recortar qualquer objeto do campo do Real e trazê-lo à cena. Aqui é possível entender qualquer estrutura referencial como o trabalho do Simbólico que, ao impactar com o Real o transforma, sobrescreve e reduz: o Simbólico ou tal estrutura referencial tenta anular o Real (FINK, 1998).

Do que já foi discutido aqui em relação à linguagem, pode-se dizer ainda que as concepções em torno da palavra e do texto, assim como da autoria, da leitura e da tradução, sofrem uma profunda modificação no registro desconstrucionista derridiano quando este passa a apregoar a não estabilização do significado, a instância do *rastro* como constitutivo da estrutura significante, o suplemento como toda origem e a tradução como condição mesma de um estar na vida. É em *A Farmácia de Platão* (1991a) e em *Gramatologia* (2008) que Jacques

Derrida vai contestar a concepção clássica de *texto* ou seu sentido restrito⁶⁰ (escrito ou falado). Ao definir texto como o tecido que compõe heterogeneamente (com fios e fios entrelaçados, infinitamente) múltiplas camadas de leitura, Derrida afirma uma textualidade geral que compreende o transbordamento da *escritura* como possibilitada “[pel]o momento em que a extensão do conceito de linguagem apaga todos os seus limites” (DERRIDA, 2008, p. 08).

O *signo*, terreno da teleologia, jamais pôde existir antes de uma escritura em geral, enquanto a escritura, tampouco, pode ser um "signo do signo, a não ser que o afirmemos, o que seria mais profundamente verdadeiro, de todo signo” (DERRIDA, 2008, p. 52). A escritura é a própria linguagem como produção simbólica, o tecido que reveste todo objeto, interpretação, veredito. A escrita, *suplemento* do pensamento ou da fala, trabalha sobre/sob ambos como *representação*, não sendo seu simples reflexo ou figuração ou uma exterioridade ou derivação do *logos*⁶¹, como entendeu Saussure. Ao fazer-se representação, a escrita convoca o que está ausente e abre, num só golpe, a sentidos outros imprevistos. Como representação, corrompe e acrescenta, escava fazendo transbordar o excesso do sentido sobre o vazio significante. É neste termos que, para Derrida (2008), a escrita compreende o campo do *rastro instituído*, uma superfície sobre a qual nenhuma amarra natural costura significado e significante, o que faz com que a relação entre ambos, na dimensão do *rastro*, se dê como atos de instituição.

É sob tais prerrogativas que a desconstrução começa pela desconstrução do logocentrismo e “la elaboración de un concepto de texto que no deja afuera a la “realidad” y que tampoco se reduce a la grafía en la página y en el libro” (DERRIDA, 2012, p. 75) [grifos do autor]. Derrida assinala que

el problema de la realidad es más complicado que lo piensan quienes creen poder oponerle como si fuera una objeción: a causa de eso mismo que – por la diferencia, la necesidad de remisión al otro, la imposibilidad para una presencia de reunirse con la identidad suya o con la sustancialidad – obliga a inscribir el efecto de realidad em una textualidad general, em un proceso diferencial que, una vez más, no se limita al lenguaje y a la escritura tal como se los entendía precientífica y pregramatológicamente. (DERRIDA, 2012, p. 76)

Por isso mesmo, desconstruir o uso que Marx faz do valor de propriedade, por exemplo, não compreende uma crítica linguística, mas exatamente o contrário, pois “quando se crê que é possível a reapropriação, se sabe disso ou não, se quer isso ou não, se está dentro da herança

⁶⁰ Porque sua concepção ampliada de texto e textualização não implica negligenciar o que se constituiu como linguística (e assim o campo da semântica ou da semiótica). Ao contrário, produz-se em sua borda, desbordando-a (sem destruí-la) ou fazendo falar o que ela não diz, sua exterioridade.

⁶¹ Implode a possibilidade mesma de um conceito conexo de verdade que a ordem de uma determinação (consciência) reivindica.

logocêntrica” (DERRIDA, 2012, p. 75). Isso torna não apenas necessária mas estratégica a formulação de um novo conceito de texto, porquanto “es ingênuo si se pensa que, por un lado, están las palabras y, por outro, las cosas o la realidad.” (DERRIDA, 2012, p.76) [grifos do autor]. É neste sentido que a questão da linguagem ou de uma concepção discursiva não passa ao lado do trabalho desta tese. Ela é, centralmente, a possibilidade mesma da tese desde esta inserção derridiana e de uma aproximação da leitura da política aos campos da Filosofia e da Psicanálise. A questão da linguagem suplanta, com estes diferentes campos do saber, o terreno estruturado das Ciências Sociais no que ele, insistentemente, coordena como análise estrutural das políticas educacionais e de currículo.

Essa discussão se abre à importância de entender como a realidade é produzida, porque a objetividade nunca é experimentada em nossa vida prática, como adverte Laclau (2000). O sentido de muitas coisas nos escapa, restando-nos a dúvida quanto ao ser de todo objeto e uma guerra de interpretações quanto à (a) realidade. É nestes termos que o estudioso argentino pondera que a sociedade se apresenta a nós não como ordem objetiva, mas como “un conjunto de fuerzas divergentes que no parecen obedecer a ninguna lógica unificada o unificante” (LACLAU, 2000, p. 192). Ele ressalta que

El pensamiento – y el pensamiento sociológico, que no es sino su prolongación – han respondido optando por la reafirmación de la objetividad de lo real y por la reducción de sus fracasos a un problema de aprehensión incorrecta o insuficiente – és decir, a um problema de conocimiento. Hay un “ser” de los objetos – y la historia y la sociedad entre ellos – que constituye su realidad final y permanece allí, esperando ser descubierto. Em la “guerra de interpretaciones” lo que está em juego no es la construcción del objeto, sino su correcta aprehensión”. (LACLAU, 2000, p. 192-193)

O modo como a construção da objetividade se realiza será demonstrado no Capítulo 3 com a discussão da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011). Com a concepção de que (o que chamamos de) a realidade é sempre uma produção discursiva contingente, moldada por denegações frente à falta insuperável que não permite a nada uma constituição (representação) plena, passo agora a apresentar as implicações curriculares de se pensar a partir desta mútua imbricação entre o social e a linguagem ou entre a linguagem e o social, sem com isso postular uma origem ou qualquer primazia entre ambos.

2.1.2 Linguagem e social se constituem

Em que pesem as diferenças entre a desconstrução e a psicanálise⁶², alguns aspectos desses campos específicos são articulados na teoria política ou Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011) que dá sustentação à teoria curricular (LOPES, MACEDO, 2011) nesta tese. A Teoria do Discurso oferece uma possibilidade de leitura política do social e do currículo como linguagem ou retoricidade, como produção discursiva ou textualização.

O campo social é, de acordo com a teorização discursiva, o da sobredeterminação, tal como pensado por Freud em sua explicação do inconsciente (LACLAU, 2011b). Para Freud, a sobredeterminação se refere ao caráter de todo produto psíquico (GABBARD, 2008), como também à dimensão onírica (BIGLIERI; PERELLÓ, 2011). A partir da sobredeterminação no inconsciente e em relação ao sonho, o trabalho psíquico consiste em traduzir conteúdos latentes (ricos, variados e extensos) em conteúdos manifestos (breves, pobres e lacônicos) via tradução do texto do sonho – fusão de desejos censurados com vivências cotidianas – ao texto do consciente no qual o desejo é mascarado por um elemento de menor importância (BIGLIERI; PERELLÓ, 2011). Essa tradução não se processa linearmente no onírico, mas resulta do que a cultura (ELIA, 2010) põe à disposição no mundo como ordem furada, de modo que não se pode conter a interpretação (tradução⁶³) produzida a partir do sonho.

Referindo-se à interpretação da interpretação ou a abertura à interpretação, a ideia de sobredeterminação vai ser pensada em Freud⁶⁴ como um movimento que tende a constituir uma formação no inconsciente a partir de múltiplos elementos. Embora não almeje (pretensiosamente) cercar esta discussão com a profundidade que merece (e reconheço sua complexidade e meus limites para tanto), pontuá-la mais cuidadosamente pode servir como condição de pensar os objetos desta investigação como inscrição social na perspectiva discursiva. Para tanto, Barbosa (2003, p. 85) esclarece que na sobredeterminação (em Freud), os múltiplos elementos que vão compor uma formação no inconsciente “podem se organizar no aparelho psíquico de acordo com sequências significativas diferentes, cada qual com uma coerência que lhe é própria”.

A sobredeterminação aparece como característica do *sintoma* que, por sua vez, representa os cursos sucessivos e simultâneos do inconsciente na busca de realizar o desejo (BARBOSA, 2003). No entanto, a equivocidade significante (QUINET, 2011), ou a estrutura

⁶² Ver, por exemplo, Major (2002).

⁶³ A tradução é aqui entendida no sentido derridiano (DERRIDA, 2004), como desenvolvo no Capítulo 4.

⁶⁴ Baseio-me em estudiosos de Freud, como Jacques Derrida (2008), Ernesto Laclau (2011), Perelló e Biglieri (2011) sem, contudo, acessar a obra do médico austríaco.

significante – como ordem do não-sentido, como explico mais à frente ao discorrer sobre o sujeito lacaniano – faz o sintoma como um lugar em que o sujeito tem sua satisfação e, na mesma medida, seu sofrimento, porque qualquer que seja o objeto em que o sujeito deposite suas expectativas ou o seu querer-dizer transparente, tal esforço se vê invariavelmente assombrado pelo “[R/]real traumático, inapreensível, que escapa à decifração do sintoma e cujos indícios podemos encontrar na fantasia” (DIAS, 2006, p. 400). Assim, se a princípio o sintoma⁶⁵ é pensado como a expressão do recalque produzido pelo trauma do Real (DIAS, 2006, p. 400), Freud, no curso de sua teoria do inconsciente, vai postular em seguida que o trauma constitui apenas parte da realidade psíquica do sujeito e se coloca como fundamento da fantasia, enquanto o sintoma, tendo em conta o conteúdo sexual para o qual Freud se volta em “O homem dos ratos”, é definido como a realização de uma fantasia de conteúdo sexual (DIAS, 2006; QUINET, 2011).

A sobredeterminação é então compreendida como uma das características do sintoma, de modo que se torna claro que um sintoma pode apresentar mais de um significado. Pode-se dizer, portanto, que o sintoma é sempre sobredeterminado, pois os elementos do complexo sintomático são enredados por uma variedade não contida de ligações com os elementos inconscientes, de modo que há uma repetição determinante dos elementos do complexo sintomático pelos elementos inconscientes, enquanto os elementos inconscientes passam a ser representados no complexo sintomático por uma pluralidade de elementos (BARBOSA, 2003). Em termos psicanalíticos freudianos, afirma-se que a sobredeterminação “nada mais é que a articulação das cadeias significantes encontradas ao se decifrar o sintoma, isto é, ao se fazer deslizar e desdobrar os significantes recalcados que a ele estão atrelados” (QUINET, 2011, p. 39).

Quando Lacan, por sua vez, afirma que o inconsciente é estruturado como a linguagem (FINK, 1998), relaciona a condensação e o deslocamento ao trabalho da metáfora e da metonímia no campo retórico, visto que tal como a metáfora, a condensação se constitui por analogia, enquanto que, como a metonímia, o deslocamento opera por contiguidade. É a partir das considerações freudianas e lacanianas que Laclau (2011b) passa a entender o social constituído pelo tecido mesmo da linguagem.

⁶⁵ Jorge e Ferreira (2011, p. 31) explicam que é “o real, sob a forma de buraco nomeado metaforicamente (...) como o nada que antecede o aparecimento de toda a vida, que é recalcado (recalque original) para que haja a inscrição de um significante, dando origem ao sintoma do homem – S(A) – como ser falante. E o que foi recalcado para que o sintoma possa ter sido constituído retorna nele sob a forma de uma falta que não cessa de não se inscrever”.

Aquí la presencia de la instancia retórica se hace patente: ya sea a través de la analogía – metáfora – o a través de la contigüidad – metonimia – las dos operaciones constitutivas del trabajo del inconsciente – condensación y desplazamiento – se revelan como constituyentes retóricos del proceso mismo de la significación.

O trabalho da *significação*, da produção de sentido, fora do qual o social e seus objetos não podem se constituir e se apresentar, se faz como o trabalho psíquico do inconsciente no sonho, ao supor formas de reenvio simbólico e uma pluralidade de sentidos (LACLAU, 2010). *Sobredeterminação* refere-se, então, às múltiplas determinações atinentes à inscrição simbólica de um evento/objeto social. Enquanto conceito, a *sobredeterminação* “carece de toda significação” (LACLAU, 2010, p. 134). Não se trata, como alertam Laclau e Mouffe (2011, p. 134), de pensar a *sobredeterminação* como uma simples metáfora, um “proceso de fusión o mezcla – que lo rediciría [todo objeto social] en última instancia con el mundo físico, compatible con cualquier forma de multicausalidad”, mas de se ter em conta a constituição do social a partir de lógicas complexas e paradoxais.

Laclau relaciona então, a atuação dos níveis psíquicos da subjetividade e as operações retóricas à produção do social e do político pela inter-relação da lógica da diferença e da lógica da equivalência. Tais lógicas constituem toda articulação discursiva; são distintas, embora complementares na produção das identidades dos sujeitos/social. A *lógica da equivalência* refere-se ao trabalho da metáfora, porque se dois significantes equivalem-se podem substituir-se (eixo paradigmático). Há nestes termos, uma operação metafórica: um significante com diferentes características é substituído por outro, revelando a supremacia do significante sobre o significado; há condensação de elementos por analogia em uma dada representação. A *lógica da diferença* é vinculada à *combinação*, porque dois termos diferentes entre si podem apenas ser combinados como entendido no eixo sintagmático saussuriano. Uma operação metonímica entra em curso quando dois termos diferentes em um discurso são associados, sobretudo, por serem contíguos, levando à expulsão de um dos termos da significação e permitindo que haja deslocamento de sentido. Estas lógicas são, no entanto, indissociáveis, elas se interpenetram e se confundem. Assim, se toda combinação envolve deslocamento e se toda substituição envolve condensação, analogia e contigüidade, por sua vez, são ambas transgressões do princípio diferencial associado ao eixo sintagmático da significação e tendem a se transformar, gradativamente, uma na outra (LACLAU, 2011a). Em termos políticos (como trato no Capítulo 3), é o mesmo que dizer que os conteúdos (diferenças ou demandas) associados(as), metonimicamente, em dada representação (um nome), tendem a se projetar de uma articulação

contingente ao pertencimento essencial (LACLAU, 2011a), à sublimação de uma coisa, a cristalização metafórica.

Na teoria política de Ernesto Laclau (2011b), a *sobredeterminação* do social é entendida a partir da associação das leituras althusseriana e freudiana, considerando que Althusser busca pensá-la também em Freud. Laclau se apoia na afirmação de Althusser de que nada há no social que não seja sobredeterminado, mas contesta o que em Althusser escapa como tendência em assinalar uma determinação última do social pelo econômico. Para Laclau (2011a), a essência possível no social é a de haver transbordamento da significação, excesso, fluxo de sentidos de modo que se torna impossível pensar em qualquer determinação. Se a significação é viável, para o teórico argentino, é porque há apenas retenções provisórias e precárias de sentido.

Qualquer ‘estrutura’, explica Laclau (2011a, p. 199), é o campo de uma “catexis diferencial dos vários componentes de uma cadeia significante”. Uma catexis diferencial que institui a dimensão performática da linguagem e proíbe a separação estanque entre significação e efeito (diria eu, entre linguagem e ação/social). Para o filósofo argentino, essa estrutura abarca o caráter performativo da linguagem porque “mesmo a mais puramente constativa das afirmações tem uma dimensão performática, e, no sentido contrário, não há ação que não esteja imbuída na significação” (LACLAU, 2011a, p. 199), de modo que a “la dimensión performativa (...) se identifica con la estructuración de la vida social en cuanto tal” (LACLAU, 2006a, p. 58). Linguagem e social não constituem duas dimensões estranhas entre si, mas são mutuamente constitutivas, de modo que a dimensão performativa, tal qual Laclau ou Derrida pensam, imprimem efeitos (dissonantes) entre representação e referência, efeitos implicados em toda experiência, porque não há um grau zero de representação que anule qualquer dissonância.

Cabe também dizer, ainda que pareça óbvio, que não há significação que possa ser pensada à margem da ação, pois a significação é produção de efeito, é performance; não há significação que não seja performativa e não há ação que não seja significativa. “Assim, nunca se está só com as palavras, falas, intenções manifestas ou veladas. Simplesmente, não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso” (BURITY, 2010, p. 5). É isso o que permite afirmar o social como textualização. Dizer que tudo se faz como textualização e tudo é retoricidade/textualidade não conduz a meu ver, à subtração de um puro idealismo àquilo o que entendemos como materialidade, mundo ou realidade, de modo que não nos reste mais nada a fazer no próximo minuto (como se pode facilmente pensar). Esta afirmação é a consideração do próprio *rastro* impedindo a transparência ou o acesso ao que há.

Neste sentido, a linguagem não apenas nos afeta, mas é ela mesma a mediação primeira entre nós e o mundo. Os sentidos não estão dados, o mundo não nos chega pronto, mas é produzido na mediação significativa. Como afirmado anteriormente, isso não significa que o mundo (os objetos) não existe(m) antes de nós, mas que nossa relação com o mundo é uma relação de *representação* na qual a nomeação, operando retroativamente, cria uma ilusão, apaga, ela mesma, seu próprio trabalho. É assim que, a meu ver, em *Limited Inc*, Derrida (1991c) concebe *texto* como toda estrutura referencial sem ter por necessária a afirmação de concretude do social, tampouco de primazia do social ante à linguagem ou o contrário.

O que eu chamo de “texto” implica todas as estruturas ditas “reais”, “econômicas”, “históricas”, socioinstitucionais, em suma, todos os referenciais possíveis. Outro modo de recordar, uma vez mais, que não há extratexto. Isso não quer dizer que todos os referenciais estão suspensos, negados ou encerrados num livro, [...]. Mas isso quer dizer que todo referencial, toda realidade tem a estrutura de um traço diferencial e só nos podemos reportar a esse real numa experiência interpretativa. Esta só se dá ou só assume sentido num movimento de retorno no diferencial. (DERRIDA, 1991c , p. 103)

Porque a textualização transborda e apaga a si mesma como *uma relação da e na* linguagem, ela não se permite apanhar em um “agora” enquanto é, ao mesmo tempo, *o* tecido de todo objeto, o tecido que tona possível *ver, ter por conta, referir-se* ao social. Para Derrida (1991b), por exemplo, na concepção de linguagem como estrutura aberta, toda locução (enunciado) comporta o sistema de predicados *grafemáticos em geral* a perturbar a pretensão de pureza ou, como destaquei, comporta a *instância do rastro instituído*. A linguagem é performática porque não transporta um conteúdo de sentido, não se faz presa a referentes ou à determinação. Antes, produz um efeito ao fazer-se na repetição significativa, iteração, citação. Uma referência à iterabilidade ou repetição (e todo cuidado é pouco quanto a este último termo), tal como assevera Derrida (1991), permite entender o fracasso do desejo de ordenação em cumprir a determinação do sentido sobre significantes privilegiados nas políticas de currículo investigadas em meus estudos. Este fracasso, desvio ou furo, refere-se à imprevisibilidade inscrita radicalmente na estrutura de iterabilidade que comporta o signo⁶⁶, a desarmonia mesma que abre ao efeito (sem causa) de um *acontecimento/linguagem*.

Em *El otro [autrui] es secreto porque es otro [autre]*, Derrida (2014) pondera que na repetição nunca há o mesmo, pois tangencial e elípticamente uma diferença se desvia na repetição. “(...) iterabilidad, [es] el surgimiento de lo otro (itara en sancrito) en la reiteración.

⁶⁶ “Logo que um signo surge começa por se repetir. Sem isso não seria signo. Não seria o que é, isto é, essa não-identidade a si que repete regularmente ao mesmo. Isto é, a um outro signo que nascerá de ele próprio se repetir” (DERRIDA, 2011, p. 430).

Lo singular inaugura siempre, acontece incluso, imprevisiblemente, como el arribante mismo, a través de la repetición” (DERRIDA, 1991b, p. 356). Na repetição significante,

A diferença é o que faz com que o movimento da significação não seja possível a não ser que cada elemento dito "presente", que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, relacionando-se o rastro menos com aquilo a que se chama presente do que àquilo a que se chama passado e constituindo aquilo a que chamamos presente por intermédio dessa relação mesma com o que não é ele próprio: absolutamente não ele próprio, ou seja, nem mesmo um passado ou um futuro como presentes modificados (DERRIDA, 1991b, p. 45).

É neste movimento, sob o qual o significante repete-se e persiste, que a significação resiste. E resiste não apenas como contorcionismo polissêmico de uma variedade que comporta a unidade, mas resiste pelo que *na* possibilidade de significação é (nesta força mesma de essência), para ela mesma, remédio e veneno: a *citacionalidade*. Uma forma significante de uma identidade paradoxalmente cindida, dissociada de si (significante sem significado) não se constitui senão pela possibilidade do significante ser citado, repetido, iterado. A repetição resulta de uma não determinação do significado e, simultaneamente, a não determinação libera o significante e o autoriza trafegar em outros contextos sem reivindicar a presença de referente, a intenção do significado atual, um significado primeiro, uma origem (DERRIDA, 1991b). Nestes termos, a iteração nunca é o movimento do mesmo, mas infinitamente o movimento para uma alteridade. A iterabilidade conecta a repetição à alteridade, ao *Outro*, à abertura, à diferença (DERRIDA, 1991b). Conecta, como diz Derrida, um algo a outro que não é ele próprio, por isso, sua condição de emergir e seguir. A citacionalidade permite a repetição, envolvendo a ideia de *contexto* também como o que não se limita à esfera física. O contexto é por Derrida (1991b) entendido como o conjunto de presenças encadeadas que organizam o momento de uma inscrição ou, em outras palavras, o conjunto provisório de reivindicação da presença (do referente). Como não há mais que contextos sem nenhum centro de ancoragem absoluto, a repetição ou iterabilidade libera os significantes para que sigam funcionando na orfandade, “[n]esta deriva essencial referente à escrita como estrutura iterativa, isenta de qualquer responsabilidade absoluta, da *consciência* como autoridade em última instância, órfã e separada a partir do seu nascimento da assistência do seu pai (...)” (DERRIDA, 1991b, p. 357).

É com tal compreensão que os contextos (sociais) são tomados aqui como construções discursivas. Investigar uma política educacional ou de currículo a partir desta perspectiva significa investigar contextos discursivos ou um contexto discursivo constituído desde um corte

antagônico (LACLAU, 2011a) ou de um elemento diferencial (discursivamente) expulso do conjunto de presenças (diferenças) que organizam uma inscrição (um sistema/estrutura), tal qual Derrida ressalta. O elemento expulso de um dado conjunto ou articulação é o que Laclau (2011a) denomina, apoiado em Derrida, como exterior constitutivo e perfaz a possibilidade provisória do sistema, da significação (do contexto, de uma formação discursiva). Desta forma, cumpre ressaltar que a investigação é ela mesma uma suposição de estabilidade, porque, em certa medida, diz respeito a ilusão da estabilização ante a produção incessante da diferença (*différance*) no tecido social, *différance* que jamais é contida.

É no registro desta abertura radical à e da linguagem que tenho buscado entender a investigação no campo do currículo, nele compreendendo o social como textualidade. Isso tem implicado tomar os objetos de pesquisa como construções discursivas ou formas particulares de estabilizar e ordenar o social, sentidos (traços de tradições) que disputam por hegemonização. Isso envolve diretamente a concepção de política visto que as políticas atuais no campo da educação têm sido justificadas, cada vez mais, por essa pretensão de alinhamento racional e totalidade.

2.2 A “infundabilidade” do social

Teorias diversas, de acordo com Marchart (2009), postulam a impossibilidade de um fundamento para o social a partir de figuras heideggerianas de contingência como uma noção radicalizada de *acontecimento*, a ideia de abismo e, em decorrência desta última, de decisão. Para o autor, quando o acontecimento passa a ser tomado como o momento de deslocamento operado pelas dirrupções daquilo que não pode ser subsumido sob um fundamento, constitui-se “la tropología posfundacional de la infundabilidad” (MARCHART, 2009, p. 15). Pensado dessa forma, o acontecimento põe abaixo os fundamentos, de modo que a liberdade e a historicidade têm de se fundar a partir da ausência de um fundamento último. Com o que vim discutindo até aqui, não é minha pretensão destacar a impossibilidade de um fundamento último como negativa. Quero, ao contrário, chamar a atenção para seu *status* que, na teoria discursiva, é entendido como condição ou possibilidade do político. Neste caso, postular o lugar vazio do fundamento compromete esta discussão com uma visão radical de luta política na qual se reconhece o caráter sempre parcial, insuficiente ou inadequado de todo fundamento para o social, a educação e o currículo.

Na Teoria do discurso de Ernesto Laclau, a noção heideggeriana de abismo⁶⁷ perfaz a expressão do lugar vazio do fundamento que é, para o teórico argentino, *o lugar de não-fundamento*, o lugar em que se coloca a presença de uma ausência ou a ausência de uma presença a expor o vazio que constitui a significação. Os estudos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011) expandem as postulações fenomenológicas de Heidegger na direção de uma concepção discursiva do social. Acenar para este lugar vazio não representa encetar um anti-fundacionalismo. Para Laclau (2013), enquanto o anti-fundacionalismo vindica que não há centros de qualquer natureza e, portanto, tudo é dispersão no terreno social, o pós-fundacionalismo, apoiado na ideia de abismo, opera com a noção de que no lugar de centros comparece sempre e apenas *a necessidade de centro* que é própria ao campo estrutural.

Desta forma não se pode falar em um centro positivo, determinado por uma vontade ou racionalidade, apenas da necessidade de se criar um centro e de um centro como algo fictício, visto que a ausência de fundamento tem que ser significada. O abismo é, para Laclau (2013), mais que um fundamento. É algo que, não dispondo de uma positividade, deve ser pensado. E como Laclau (2013) adverte, dizer que o abismo deve ser pensado é interrogar como a *falta* de uma presença é significada, como tal *falta* adquire positividade ou como tal ficção de positividade é construída. Uma empreita que, de saída, leva a afirmar que o social se constitui como o terreno de um jogo interminável entre o fundamento e o abismo. Para o estudioso argentino, a partir das teorizações freudiana e lacaniana, se pode dizer que a *falta* original que constitui o sujeito institui algo de uma ordem completamente diferente também na constituição do social. É isso, para Laclau, que faz impossível a realização final de uma totalidade e, simultaneamente, faz possível a pluralização dos fundamentos (MARCHART, 2009). Ao pensar toda produção social como produção sob uma ordem furada por esta *falta*, Laclau (2013) entende que a ausência de fundamentos cria a possibilidade de (ou revela) um deslocamento sobre o qual certos objetos (tão só substitutos) passam a ocupar o lugar do fundamento. Pode-se dizer assim que o movimento presença-ausência a compor o lugar do fundamento realça a *falta* como uma fissura não suturável no social, um lugar sobre o qual se inscreve sem cessar a fantasia fundamental de unidade integradora (tal como *a coisa* freudiana), de maneira que a totalidade é permanentemente requerida sem nunca poder ser alcançada.

A presença dos *substitutos* coloca-se pois como a própria *estrutura de falta*. Sobre essa estrutura faltosa irrecuperável, para Laclau, o social mostra-se como terreno no qual as práticas sociais compõem continuamente o trabalho de tentar suturar a significação como práticas

⁶⁷ Ou seja, Laclau nos leva a Heidegger e não o contrário, produzindo uma leitura particular de aspectos de sua obra que aqui são apenas sutilmente abordados.

hegemônicas. É deste modo que a sutura designa “la producción del sujeto sobre la base de la cadena de su discurso; es decir de la no-correspondencia entre el sujeto y el Otro – lo simbólico – que impede el cierre de este último como presencia plena” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 77). Ou seja, toda tentativa de fundar a sociedade, de estabelecer um princípio de leitura totalizante no terreno social consistirá na produção de uma representação falha (precária e provisória), na medida em que o *Otro*, como ordem simbólica, é inapreensível. As representações serão permanentemente atravessadas pelo Real.

Nesta via, a teoria pós-fundacional de Laclau (2000) põe à mostra a ambiguidade dos enfoques totalizantes ao pretenderem fixar o sentido de todo elemento ou processo social fora de si mesmo, em um sistema de relações com outros elementos. Também expõe a totalidade estrutural como um objeto dotado de positividade própria, cujo papel é operar como “princípio subjacente de inteligibilidade da ordem fundada” (LACLAU, 2000, p. 104). O pós-fundacionalismo apresenta-se então como uma “constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais, tais como a totalidade, a essência e o fundamento” (MARCHART, 2009, p. 14) e, igualmente, coloca-se como uma reação à pura dispersão apregoada pelo pós-modernismo, sua postulação anti-fundacionalista (LOPES, 2013). O pós-fundacionalismo se dirige a debilitar o status ontológico do fundamento e não a contestá-lo por completo.

Ressaltada a substituição (suplementação) permanente, Laclau e Mouffe (2011) consideram ser muitos (infinitos) os fundamentos que podem tornar uma estrutura possível (econômica, cognitiva, psicológica, política etc.), compreendendo que a possibilidade de fundamento é contingencial, não é dada por uma lógica ou operação racional. A contingencialidade é o que torna tanto um fundamento quanto a ação possíveis, visto que um fundamento não pode ser encontrado fora das práticas sociais/discursos de uma coletividade constituída na luta política. Por não serem determinadas, por terem como necessária a contingência e não a plenitude (LOPES, 2013), por não conterem essência ou origem, estrutura e ação, fundamento e agência, nunca se fixam definitivamente. A totalidade da estrutura é impossível como é impossível a plenitude de uma identidade. Nestes termos, em vez de postular o anti-fundacionalismo, chama-se a atenção para a contingencialidade como condição mesma do *político*, na medida em que a constituição de uma articulação discursiva ou articulação política se faz como momento de um fundar parcial e falido, nunca definitivo, dos objetos que perseguimos (a sociedade, a educação, etc.).

Alguns elementos suscitados pela investigação nesta nova abordagem do social, da política e do currículo, ou de uma política curricular, podem assim ser destacados com a teorização discursiva pós-fundacional. O interesse específico neste trabalho é de compreender

a lógica ordenadora de uma política educacional o que, segundo Laclau (2011b, p. 05), implica “establecer las lógicas discursivas que entran en la determinación de la objetividad”. Estou falando então de uma objetividade que nunca é realizada por uma argumentação direta, mas que depende de lógicas discursivas para se colocar como tal, ainda que este “como tal” produza uma ilusão de positividade no jogo da linguagem e não a realização mesma de uma objetividade. Também é nesta medida que pensar o social com tais pressupostos diz respeito a compreender a hegemonização de sentidos na luta política como o trabalho em torno de significantes (ou de forças sociais) que, em uma formação discursiva, logra tornar-se “en la expresión de algo más amplio que sí mismo: es decir, que pase a ser el punto de convergencia de una multiplicidad de otras demandas sociales” (LACLAU, 2011b, p. 05).

Torna-se então relevante a noção de demanda social como postulada por Laclau (2010). Para o estudioso argentino, quando uma simples petição de grupos particulares não é atendida e permanece no bojo das preocupações em dado local, tornando-se uma reivindicação social, processa-se a projeção de uma fronteira interna que divide a sociedade em dois campos. Assim projetada, uma reivindicação tenta a se articular a um processo mais amplo. É neste termos que a instauração da fronteira perfaz o momento de consolidação equivalencial como construção de uma identidade popular entre demandas distintas que, para o teórico argentino, “es cualitativamente algo más que la simple suma dos lazos equivalenciales” (LACLAU, 2010, p. 102). Trata-se de uma operação de *unificação* de uma pluralidade de demandas sociais não atendidas através de um processo articulatório que implica a negociação e parcialização das diferenças. Chamando a atenção para que quanto mais ampla é a cadeia de equivalência, mas difusos serão os vínculos que a compõem, Laclau (2010, p. 102) ressalta que certo nivelamento tem lugar na articulação política diferencial, pois “imágenes, palabras, etcétera, mediante las cuales se lo reconoce, que ortogan a sucesivos contenidos concretos un sentido de continuidad temporal” funcionam como lugares em que o excesso de sentido esvazia a significação.

Nesta tese, não destaco o trabalho de grupos sociais específicos na configuração de uma luta política, mas, ao contrário, entendo que quando demandas sociais plurais (reivindicações sociais não atendidas) são articuladas equivalencialmente por intermédio da parcialização diferencial das insatisfações particulares, processa-se daí uma subjetividade social mais ampla. Para Laclau (2010, p. 99), este é o momento de constituição de demandas populares que, de um nível antes incipiente passa “a constituir al “pueblo” como actor histórico potencial”. Baseada em Lopes (2011b), opero com a noção de demanda curricular como unidade mínima de discussão da política. Em nossos estudos, temos traduzido a ideia laclauniana de demanda social para o campo educacional ao compreendermos que distintos discursos pedagógicos

frequentemente se apresentam nas disputas por significar a educação e o currículo, como representações de reivindicações educacionais não atendidas.

2.2.1 Uma abordagem pós-estrutural e pós-fundacional para a política

O campo das políticas de currículo é recente, mas nem por isso a produção teórica pode ser entendida de modo simples ou linear, como uma discussão que, supostamente, evolui de uma explicação rudimentar (da política) para uma explicação científica, no sentido de que se possa mostrar uma gradação teórica ou a objetividade de uma definição. Remeter a este campo é remeter a construções sempre afetadas pela tradição, ou seja, pelos discursos existentes que constituem o mundo que nos é dado, o mundo que nos forma no movimento constante dos jogos de linguagem, na acepção wittgensteiniana, que tornam possível toda ação política (MOUFFE, 1996).

A teorização que se desenvolve sobre política no campo do currículo é aqui compreendida, destarte, como um aglomerado de discursos sobrepostos, disputas e decisões possibilitadas por nossa inserção na historicidade. Falar da teorização da política ou teorizar a política não é a mesma coisa que falar de uma política em si, mas toda teorização/narrativa afirma/constitui as políticas como objeto de investigação de modo particular. Dito de outro modo, produz uma concepção sobre a política, seu funcionamento, dimensões e lógicas, e mostra a não neutralidade implicada em formas de ver e pensar a realidade, de lidar com os objetos, de teorizar.

Uma teorização de política curricular como possibilidade aberta de leitura, como aqui postulo, leva a considerar as diferentes tradições como inscrições específicas (sempre borradas) de um pensar a realidade política e educativa, sem tomá-la como tradicionalismo a ser superado ou inovação a ser estimulada. Não se pretende aqui racionalizar ou antecipar lógicas e soluções para a política ou para o currículo. O que interessa a essa abordagem é sinalizar para o caráter composto e heterogêneo que comporta as tradições com as quais a teoria política e as políticas são inscritas. Pôr em destaque que as tradições, como reinscrição *pela* e *na* linguagem do passado no presente, ou o passado como linguagem a possibilitar *o* horizonte de nosso presente (MOUFFE, 1996), nunca comparecem plenas. As tradições têm que negociar a nomeação da

realidade educativa e curricular, pois essa não se constitui de um emergir voluntarista, tampouco como um acesso direto ao passado, pois o passado jamais pode comparecer, a não ser como ficção.

Assume-se a ideia de que qualquer (passado ou) anterioridade é considerada como inexistente, passando a existir como anterioridade apenas no momento em que é criada no encontro do sujeito com o *Outro* (ELIA, 2010), com a linguagem, a quem sempre se deve resposta. A ideia mesma de realidade é entendida como resultado de uma operação simbólica (da palavra, do significante) de nomeação daquilo que pode ser pensado e falado a partir das palavras e práticas dos diferentes grupos sociais. Mas, igualmente, se pensa que o que não pode ser dito na linguagem de determinado grupo não é parte da realidade desse grupo ou, a rigor (para tal grupo), não existe⁶⁸. Considera-se aqui que a existência, tal como pensada por Lacan, é um produto da linguagem porque “a linguagem cria as coisas quando as cifra, simboliza ou verbaliza” (FINK, 1998, p. 44).

Nestes termos, essa discussão de política também é pensada no esforço de tentar romper com o impulso realista que acredita tomar os objetos, a realidade e a própria temporalidade por um acesso simples, imediato e transparente. Ressalto, nesta esteira, que a descrição que apresento no Capítulo 1 não é a política. Tal descrição também não torna mais verdadeira a política, mas apresenta práticas e nomeações que compõem a textualidade da política.

O campo da linguagem, a linguagem ou a ordem simbólica, a tudo (o que recorta do Real) reveste, subverte e torna opaco, de maneira que nada se apresenta em essência ao sujeito que, tampouco, pode comparecer em plenitude. Com este intuito, os estudos das políticas educacionais no Brasil desde os anos de 1990 que, de modo geral, são informados por uma orientação estrutural que relaciona currículo à estrutura econômica, à ideologia e hegemonia (LOPES; MACEDO, 2011), são confrontados por uma concepção reconfigurada de hegemonia. A hegemonia, tal como aqui é pensada, “é um tipo de relação política, uma forma de política, uma lógica social, e não um lugar determinado numa topografia do social” (BURITY, 1997, p. 16). Burity (1997, p. 13) ainda pontua dois aspectos ressaltados por Laclau e Mouffe no bojo desta discussão:

Laclau e Mouffe fazem aqui uma importante distinção: a crítica do economicismo tendo como alvo a questão da natureza e constituição do espaço econômico e a questão do peso relativo do econômico numa dada conjuntura histórica. A segunda questão não têm qualquer relação com a primeira, e pertence à esfera dos resultados de práticas hegemônicas. Isto é, a possibilidade de que numa conjuntura o que ocorra em todas

⁶⁸ Ressalta-se, contudo, que Lacan não questiona a possibilidade de materialidade ou concretude dos objetos, apenas pondera que tudo se torna realidade somente ao passar pela ordem simbólica.

as dimensões da sociedade seja determinado pelo que ocorre ao nível econômico nada tem a ver com a postulação de que em toda e qualquer situação histórica os processos sociais sejam determinados pelo econômico como categoria ontológica fundamental.

No registro discursivo, a hegemonia é significada não mais como na acepção gramsciana de construção fundamentada na estrutura econômica (BURITY, 1997, p. 23), mas como um momento no qual dada formação discursiva impõe-se como o sentido que rege uma totalidade. A compreensão de currículo como texto (LOPES; MACEDO, 2011), tal como a apresento na próxima seção, e de política como formação discursiva (LACLAU; MOUFFE, 2011) que opera para produzir estabilidade ao social se constituem como marcas de um escape incontido do sentido que dão a ver não apenas a inerradicabilidade do político na de-sedimentação de práticas, concepções e lógicas naturalizadas. Elas também colocam à vista a responsabilidade implicada em nossas decisões, naquilo o que defendemos/desejamos na base do que nos é possível afirmar. Neste caso, não se trata de reconhecer que determinadas tradições influenciam nossas escolhas políticas, mas de destacar que é sempre e somente sobre um vazio que opções teóricas e políticas podem ser inscritas como uma reativação política do social naturalizado. Essas reinscrições que reencarnam tradições pedagógicas, mas, retroativamente (porque esta é a única possibilidade que a linguagem nos confere), se justificam ou são tornadas razoáveis, enquadradas ou formalizadas.

É neste sentido que se pode dizer que traços de diferentes tradições pedagógicas moldam (o trabalho de uma inscrição) o currículo como objeto de investigação ou como fundamento de uma política. Tais traços autorizam sustentar uma visão que não corresponde a um pensamento ou definição genuínos entregues a uma ordem natural ou conceitual capaz de assegurar a constância de uma verdade. Traços de tradições pedagógicas precisam ser reafirmados sob o risco de se apagarem, o que torna evidente tanto o caráter de preservação de certas forças, quando mudanças se apresentam, como mostra o caráter de liberdade envolvido na própria historicidade, como destaca Mouffe (2006). A reconfiguração da noção de tradição operada por Mouffe interessa por permitir pensar a política como “a busca de intimações que, na perspectiva de Wittgenstein, podem ser compreendidas como a busca de novos usos para os termos-chave de uma determinada tradição e a sua utilização em novos jogos de linguagem que tornam possíveis novos modos de vida” (MOUFFE, 2006, p. 32). As narrativas que constituem uma política são interpretadas como um conjunto de *jogos de linguagem*, uma união indissolúvel entre regras linguísticas, situações objetivas e formas de vida, como ressalta Mouffe (1996) ao assinalar a contingencialidade radical que envolve uma hegemonia política.

As considerações da autora são conduzidas no quadro de formulação de uma perspectiva política de democracia radical, ao ter por base o caráter indeterminado da tradição democrática. Tal perspectiva torna possíveis estratégias variadas de intervenção, ao ressaltar que elementos de uma tradição podem ser confrontados com outra, questionando-a ou mostrando as contaminações e articulações contingentes. Neste sentido, a autora destaca a pertinência da leitura de Gramsci, a quem considera como único marxista que, provavelmente, compreendeu a tradição como categoria. Para Gramsci, são essas possibilidades de desarticulação e rearticulação que caracterizam as práticas hegemônicas⁶⁹. Para Laclau e Mouffe (2011, p. 77), práticas hegemônicas são suturantes (são relacionadas ao conceito de sutura no campo político), pois “su campo de acción está determinado por la apertura de lo social, por el carácter finalmente no-hijo de todo significante”. Elas se voltam então à “falta originária”, como tentativa de preenchê-la. Como práticas articulatórias, elas acenam para algo novo (LACLAU, 2014) e, ao mesmo tempo, pondera Mouffe (1996), para o caráter nunca acabado de toda negociação em torno da democracia que, por isso, deve ser pensada como abertura à pluralidade ou sem a antecipação de um fundamento racional.

As negociações que constituem uma política envolvem “momentos” que vão do trabalho dos professores à produção da legislação e dos textos de orientação. Textos escritos ou não, discursos/práticas, “não são fechados nem têm sentidos fixos e claros” (LOPES, 2006, p. 112), não estabilizam plenamente a textualidade imposta pela sucessão e simultaneidade dos *acontecimentos*, subvertem-se o tempo todo. Nesta ideia de textualidade, cabe a compreensão de que a *política curricular* é uma política cultural, produção simbólica de sistemas de significação e de que o currículo se constitui da disputa de distintos projetos, envolvendo a “luta por sua própria significação, mas também pela significação do que vem ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES, MACEDO, 2011a, p. 253). Estas disputas dão corpo às políticas de currículo ao sustentarem o argumento da insuficiência de determinado projeto educativo ou da educação que se realiza. Como disputas discursivas por representação, as políticas de currículo imprimem de modo rasurado sentidos vários a significantes que são concebidos como *conceitos* capazes de subsidiar uma leitura racional dos problemas da educação e garantirem a estabilização de alguma determinação (BEARDSWORTH, 2008) sobre o social.

⁶⁹ Com estes elementos que Mouffe (1996) analisa os diferentes investimentos neoliberais de redefinição de termos como liberdade e igualdade, possibilitados dentro de uma mesma tradição liberal democrática, como forma de dissociá-los dos sentidos privilegiados pela visão moderna iluminista no século XIX. Para Mouffe, as articulações neoliberais tendem a redefinir a liberdade, por exemplo apenas como uma ausência total de coerção.

A releitura da política, a partir da abordagem pós-fundacional e discursiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010) e com Chantal Mouffe (1996), coloca a possibilidade de refletir em termos de estratégias discursivas complexas que incidem sobre formas de agir e pensar (sedimentação de relações e práticas sociais). Também libera o *político* de um *status* topográfico reivindicando-o como dimensão inerradicável das práticas políticas. É nestes termos que Lopes (2013) considera ser a articulação entre diferentes perspectivas teóricas, como a filosofia, os estudos culturais e a sociologia, a condição de um hibridismo que contribui à abertura de novos enfoques e autoriza à construção de uma problemática de pesquisa específica (LOPES, 2008b).

Na abordagem discursiva, o hibridismo não é apenas destacado, mas pensado positivamente como o que realça a leitura do currículo como objeto multifacetado e ambíguo (um híbrido cultural [uma negociação] decorrente de uma articulação discursiva), que põe em suspenso aqueles referenciais mais sedimentados da tradição no campo (LOPES, 2008b). Ao romper fronteiras epistemológicas para a compreensão da política e do currículo, a abordagem discursiva permite entender que o hibridismo não constitui uma ameaça às tradições ou aos objetos de nossas investigações, como se pode facilmente pensar, mas, ao contrário, acena para a consideração de que tradições somente se apresentam como reafirmação de traços, sem qualquer objetividade precedente. As fronteiras que permitem mencionar ou lidar com o que supomos serem concretamente as tradições (e o currículo e a política) não existem fora do jogo da linguagem, dependem de investimentos retóricos que explicitem *um nós* e *um eles* (MOUFFE, 1996), que torne claro a quem se defende ou o que se deseja, ao mesmo tempo, a quem se acusa e se tem por ameaça/impedimento de realização do desejo.

Como alerta Burity (2010, p. 02) quanto àquilo a que chamamos de realidade, certezas comparecem “tendo mais a forma de desejos ou projetos do que de sedimentação de evidências”. Nem certezas como verdades independentes de um contexto, nem origem pura e incontaminada em tudo o que possamos defender. Pensar a política e o currículo a partir da abordagem discursiva compreende romper com o objetivismo que acredita poder lidar com o movimento da política como a determinação simples de uma vontade legítima e transparente, porque fora da opacidade do jogo da linguagem. As diferentes perspectivas teóricas no campo das políticas de currículo, conduzidas por uma certeza de acesso direto à realidade, pela recusa ou por negligência do caráter discursivo da realidade, investem na projeção de um mundo harmônico, do qual o poder será, um dia, erradicado. Amparam-se na ideia (projeto) de que toda ambiguidade atinente à imprecisão da comunicação deve ser superada como forma de se alcançar os verdadeiros propósitos da vida social comum, para além de todo conflito

(MOUFFE, 2003a). Com tal gesto, reafirmam a transparência pela qual se orientam, e uma racionalidade que está para a política e a vida social como algo dado.

Nas abordagens realistas, as contradições entre o proposto e o realizado na política, entre projeto e prática, são pensadas como distorções conceituais que o trabalho racional vai permitir superar. Para Mouffe (1996), o que está em jogo nestas abordagens é a eliminação do político a partir da incapacidade de se compreender o caráter irreduzível do antagonismo na constituição da vida social. Nomeadas pela autora como racionalistas, individualistas e universalistas, essas concepções mantêm-se cegas à própria especificidade do político, sua dimensão de conflito/decisão que jamais se extingue e, antes, torna possível a vida social. Pensar o político nos termos colocados por Mouffe (1996) impõe considerar a disputa política por constituição de identidades sociais como processos que se dão no interior da linguagem, jamais fora dela, como jogos implicados em formas de vida específicas, entendendo que nada pode sequer se constituir num suposto fora da linguagem.

A introdução do foco no *político* na teorização política, tal como proposto por Chantal Mouffe (1996), ou como implicitamente disposto na teoria discursiva laclauiana, conforme assinala Marchart (2009), vai questionar a abordagem dominante na teoria democrática liberal em sua aposta racionalista de consenso que obstrui as possibilidades de compreensão do cenário político no presente. Em busca de consenso, a teorização política liberal, marcada por uma visão individualista, tem se mostrado incapaz em compreender a emergência dos novos antagonismos e a proliferação das reivindicações por diferença. Estes não podem ser apreendidos em termos individuais, visto que as novas fronteiras políticas não mais se abrigam na demarcação clara entre democracia e totalitarismo, como a produzida na Segunda Guerra Mundial (MOUFFE, 1996).

Para Mouffe (1996), o enfoque racional na teoria política liberal segue sendo um impedimento para a compreensão do tempo presente, “um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática” (LOPES, 2013, p. 08). A aposta radical no consenso traduz a proliferação das diferenças e das lutas por estas constituídas como a expressão de forças irracionais, algo arcaico, pré-moderno. As profundas transformações de nosso tempo, que são também as de uma (sensação/) relação com um tempo comprimido pela aceleração dos fluxos globais e trocas culturais (APPADURAI, 2001) acentuam o fosso aberto pelo enfoque racional. Esse fosso ou obstrução faz a abordagem racionalista liberal manter-se cega à especificidade do político na sua dimensão de conflito/decisão, não lhe permitindo apreender o papel constitutivo do antagonismo na vida social (MOUFFE, 1996).

Movida pela proposição de eliminar a ambiguidade trazida pela linguagem no sentido de se produzir uma comunicação transparente⁷⁰, na busca de garantir princípios reguladores das ações e tarefas dos agentes sociais, a perspectiva racionalista mantém “um enfoque de ciência política que se limita ao domínio empírico da política” (MARCHART, 2009, p. 191). Neste domínio, a política é subentendida como dada, um caminho (racional) para a superação dos conflitos decorrentes de distorções ou da incompreensão dos princípios reguladores da vida social. Grosso modo, em tal lógica, os conteúdos que dão corpo a uma política são interpretados como necessidades recorrentes de um passado que, no presente, apresentam-se sem qualquer distorção, como condição de um futuro harmonioso. Lida-se com a política eliminando-se o caráter sincrônico do tempo, e as disjunções decorrentes (e perturbadoras) dessa ficção de um passado inventado no presente seguem explicadas como ‘distorções conceituais’, como uma ameaça à (compreensão mais elevada da) vida social, causa dos problemas na estrutura social. A teoria, neste sentido, aposta na erradicação do poder (diferenças e distorções) em nome de uma “boa sociedade”, harmonizada, na qual os problemas são (serão) superados racionalmente. O político, nesse enfoque, perfaz apenas um nível ou esfera social em que instituições específicas atuam.

Ao ter em tela essa problemática, Mouffe (1996) realça a distinção entre *a política* e *o político*, reconfigurando-a para além da perspectiva racional. Como Marchart (2009, p. 191) explica, o enfoque teórico político defendido por Mouffe “pertence ao domínio dos filósofos, que investigam não somente os atos ‘da política’ senão também a essência ‘do político’”. Nele o político se reveste da problematização mesma da linguagem ou permite à linguagem (o que ela nunca precisou pedir) invadir a discussão política, pondo em vista que toda estrutura é marcada/possibilitada pela linguagem. A diferenciação entre *a política* e *o político* assinala a dimensão *do político* como instância perturbadora e constitutiva do social, para além de sua compreensão simplista como uma esfera ou característica circunscrita a algumas instituições (MOUFFE, 2003a, p. 15). A dimensão *do político* é, para Laclau, “o momento instituinte da sociedade” (MARCHART, 2009, p. 190) e tem a ver com o nível ontológico ou a maneira como o ser de algo se institui, tal como na diferenciação ôntico-ontológica heideggeriana. *O político* é a dimensão que afeta, invariavelmente, *a política* como um “conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas” (MOUFFE, 2003, p. 15). Já a política perfaz o caráter ôntico relativo às múltiplas práticas da política instituída.

⁷⁰ O enfoque habermasiano tem sido a expressão mais contundente da perspectiva racionalista, mas é possível falar aqui em enfoques liberais, de modo geral, por se sustentarem por outras formas de racionalidade.

Com esta diferenciação é possível entender que *o político* se inscreve em todos os objetos de nossas disputas no sentido de que tais objetos não podem se constituir enquanto simples presença do *ser*. A objetividade dos objetos, nesta medida, consiste em “um modo particular de a instrumentalidade se apresentar” (VATTIMO, 1971, p. 27) e a simples presença perfaz um uso dessa instrumentalidade. Assim a dimensão ontológica inscreve *o político* como o horizonte infinito das possibilidades do ser, o movimento nunca completo do infinitivo *ser*. A diferenciação (heideggeriana) proposta por Mouffe (MARCHART, 2009) situa a política como o terreno em que *uma escolha* é feita entre *as muitas* (infinitas) possibilidades. Por exemplo, na investigação que aqui se apresenta nesta tese, uma alternativa dentre muitas cristaliza (ainda que provisoriamente) o sentido de educação em uma política a partir de uma prática hegemônica suturante. Nestes termos, a política é justificada em decorrência de uma escolha que, no caso da educação, tende a querer definir seu sentido ou o que ela é: conscientização, formação política ou técnica, ilustração, libertação etc.), uma alternativa que reduz a uma as possibilidades do ser.

No quadro das postulações racionais metafísicas, a impossibilidade de suturar definitivamente o social, ou de universalizar determinado fundamento, tem sido entendida ainda como a ausência de um grau de compreensão mais elevado acerca do social. Um problema de conhecimento que vê no político um fator limitante. O político, se apresentando como a sinalização de fronteiras políticas entre posições divergentes, demarcaria a presença de modos de pensar irracionais, não ilustrados ou não orientados por um pensamento superior e harmonizável de todo tecido social. Seria ele a manifestação de formas de pensar/agir sustentadoras da fratura social. Para Mouffe (1996), a crença no consenso e na unanimidade só podem ser uma ilusão visto que a ausência de qualquer fronteira política não é outra coisa (não é um sinal de [i]maturidade política) senão o sintoma de um vazio. Desta forma, não é possível erradicar os antagonismos (a dimensão do *político*), que sempre podem assumir formas distintas e, igualmente, é importante considerar que a política se inscreve num terreno *indecidível*. Como uma formação discursiva, uma totalidade instável e transitória, encenada como atualização dos fundamentos do social (MARCHART, 2009) que tentam lhe impor sistematicidade.

Mouffe (1996, p. 14) assinala ser pertinente pensar “uma saída política dentro de um sistema democrático pluralista” que, a seu ver, implica a distinção entre “inimigo” e “adversário”. O adversário passa a ser um adversário de ideias contra as quais lutaremos sem pôr em questão ou combater o direito de defendê-las, enquanto os “inimigos” são pensados como aqueles que não aceitam as “regras do jogo” democrático e, para a autora, se excluem a

si próprios da comunidade política. A democracia então é concebida por Mouffe como algo instável e incerto.

Longe de ser o resultado necessário de uma evolução moral da humanidade, a democracia é algo incerto e improvável e nunca deve ser tida como garantida (...) Não existe nenhum limiar de democracia que, uma vez alcançado, possa garantir a continuidade da sua existência (MOUFFE, 1996, p. 17).

A autora também adverte que a concepção pluralista deve distinguir-se da concepção pós-moderna de fragmentação do social. Rejeitando toda visão essencialista, Mouffe avverte que nem no todo nem em qualquer fragmento repousa qualquer tipo de identidade fixa. A radicalização da ideia de pluralismo tem em vista romper com o racionalismo, o individualismo e o universalismo (construídos/comprometidas com relações de poder), acreditando ser este um meio de aprofundar a revolução democrática. Mouffe (1996) ainda assinala que a abordagem racional contém um paradoxo, pois o momento de realização da democracia seria também o de sua desintegração. Realça, por sua vez, que a democracia deve ser concebida como “um bem que só existe como bem enquanto não pode ser alcançada” (MOUFFE, 1996, p. 19). Isso equivale a dizer que a democracia será sempre uma democracia “futura” e que o conflito e o antagonismo se fazem simultaneamente condição de possibilidade e condição de impossibilidade de sua realização. Nestes termos, a autora desloca *o político* como dimensão do antagonismo constitutiva das sociedades humanas, inerente a nossa própria condição por viver/ter que significar o mundo.

Assim Mouffe insere sua discussão de democracia como um objeto caracterizado pela “dissolução dos sinalizadores de certeza”, tal como postulado por Lefort (1986). Mouffe (1996, p. 24) destaca que são marcas da sociedade democrática moderna a exposição a uma indeterminação radical, visto que o instituído (o poder, a lei e o conhecimento) jamais se encontra estabelecido: “o conhecido permanece indeterminado pelo desconhecido, o presente mostra-se indefinível”. Estas características constituem o advento da forma democrática de sociedade (da própria modernidade) e sua análise é o que tem permitido pensar, na linguagem filosófica, “o reconhecimento da ausência de qualquer fundamento último ou legitimação final” (MOUFFE, 1996, p. 25). Tem permitido que se caminhe no sentido de se pensar o atual momento de um modo novo e mais produtivo.

Mouffe entende que uma das questões a serem colocadas se refere à impossibilidade de se pensar a multiplicidade dos novos antagonismos que se apresentam se ainda nos encontramos agarrados na imagem do sujeito unitário, fonte última de consciência e ação. A multiplicidade

de posições de sujeito atinentes aos novos movimentos sociais resguarda a possibilidade de que antagonismos sejam produzidos como *lócus* de uma politização ou decisão política. É nos termos de uma inerradicabilidade do político, do poder e do antagonismo, que Lopes e Macedo (2011) têm buscado teorizar a política no campo curricular.

Para o meu interesse em específico – uma política educacional e de currículo particular, as relações entre currículo e poder – no quadro destas discussões (diferenciações), passa a ser compreendido que *a política* consiste no trabalho de tentar “domar a hostilidade e tentar neutralizar o antagonismo que existe nas relações humanas”, como esclarece Mouffe (2003a, p. 15). Igualmente, *o político* é entendido como o momento de des-sedimentação social, o momento no qual visões cristalizadas quanto a seu funcionamento são entendidas como insuficientes para superar determinada crise, como discuto mais adiante.

No escopo da teorização de política no campo do currículo, são os estudos pós-estruturais desenvolvidos por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo que vão subsidiar uma compreensão pós-estrutural e pós-fundacional das políticas curriculares, como também a elaboração de uma concepção discursiva de currículo. Em estudo realizado em 2006, Lopes, Macedo e Paiva⁷¹ davam conta do privilégio de abordagens críticas na investigação no campo do currículo nos programas de pós-graduação no Brasil. Já em 2011, durante a 34^o Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, Carvalho (2011)⁷² apresentou uma análise com base nos pressupostos teórico-metodológicos defendidos pelos autores nos textos inscritos no Grupo de Trabalho de Currículo/GT. Nela, a autora enfatizou o crescimento das produções denominadas pós-críticas, chamando a atenção para teorias e autores mais citados. Em relação a esta produção e a outros trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação em educação, a designação pós-crítica (pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderna, pós-fundacional e pós-marxista) abarca complexas diferenças, amalgamadas apenas por economia nesta “expressão vaga e imprecisa”, como adverte Lopes (2013, p. 10).

Dentro do que se denomina “pós”, Laclau e Mouffe (2011) consideram que tal prefixo marca a abdicação às premissas essencialistas o que, para Lopes (2011a, p. 11), implica problematizar movimentos ou escolas de pensamento (estruturalismo, colonialismo, fundacionalismo, marxismo), “questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e

⁷¹ Pesquisa desenvolvida para o INEP/PNUD, intitulada “O Estado da arte do currículo da educação básica (1996-2002)”.

⁷²Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br>

de impossibilidade”. Referencialmente, o estudo de Carvalho (2011) mostrou a hegemonia das abordagens “pós-críticas” na produção do Grupo de Trabalho de Currículo da ANPED, a indicar que outros horizontes têm sido buscados pela investigação, embora Lopes (2013) ressalve que um novo estudo, que busque focalizar a produção mais ampla no Brasil, talvez ainda possa mostrar a hegemonia do enfoque crítico em dissertações, teses e artigos.

As discussões pós-críticas no campo do currículo no Brasil têm início no fim anos de 1990 (LOPES; MACEDO, 2011a; LOPES, 2013) com a tradução de textos⁷³ e obras de autores estrangeiros. Desde então, seguem em curso respostas a seus efeitos e inquisições a caracterizarem tanto uma mescla com a teorização crítica, na manutenção da transparência e do realismo das abordagens, na reivindicação de um fundamento para a política (o conhecimento, a emancipação etc.), quanto um aprofundamento da leitura pós-estrutural, especialmente no que se refere à releitura da linguagem, como possibilidade de compreensão da política e das discussões em torno da diferença. É neste segundo movimento que se inscreve a teorização de Lopes e Macedo como uma abordagem pós-estrutural das políticas de currículo no Brasil.

A partir dos estudos de Lopes e Macedo, o modo como abordo o pós-estruturalismo, as ênfases e preferências que delineiam as discussões feitas neste trabalho, está longe de querer contemplar toda a gama de implicações para o campo do currículo sob tal denominação. Minha discussão se coloca como possibilidade teórica (um olhar desconstrutivo) de leitura da política como o trabalho racional de querer universalizar certa visão sobre o social através de uma operação de rebaixamento de algo interpretado como perigo (uma ameaça iminente), também pela exclusão (negada) de uma pluralidade de alternativas possíveis. O olhar desconstrutivo visa pôr em tensão a construção de verdades sem objetividade, não transcendentais, sustentadas somente no jogo contextual que nenhum fundamento (e sequer a política como o próprio jogo) pode estabilizar/assegurar, como visão totalizante.

De tal modo, minha abordagem da política se projeta como um pensar quanto à concepção de política hegemônica no campo, reafirmando o quanto ela se sustenta como subsidiária da ideia de currículo como repertório de saberes partilhados, um recorte da cultura mais ampla a ser ensinado/transmitido a todos, sustentado pela racionalidade em torno do conhecimento, acreditando numa conexão não problematizada entre este e a emancipação social, a conscientização, humanização etc. Apresenta-se como um corte “não estando de forma

⁷³ A teorização nesse viés no Brasil ganha força apenas a partir da segunda metade dos anos de 1990, quando Tomaz Tadeu da Silva produz os primeiros textos e traduções sob o registro pós-estrutural, uma abordagem complexa que tem contemplado uma miríade de discussões e enfoques. Lopes e Macedo (2011) advertem que a menção às abordagens pós-estruturais no campo do currículo representa uma ficção facilitadora do diálogo na teorização no campo, que precisa ser entendida como tal.

alguma assegurado que a vontade de corte produza um efeito de corte” (DERRIDA, 2001b, p. 181), que fronteiras sólidas se apresentem no trabalho de reparação dos limites dessa discussão que, sei, estão apenas ficticiamente dadas. Como corte, faz ver que parte considerável dos estudos no campo ainda se processam como um pensamento metafísico sobre a política e o currículo, se baseiam (conscientemente ou não) na noção de teoria como direcionadora do que pode ser pensado (MACEDO, 2014, p. 445).

Entendo então que política curricular em Rondonópolis (MT) (1999-2011) não constitui algo objetivo, pois é instituída por um antagonismo que precisa ser representado para (de)limitar os sentidos com os quais se deseja nomear/significar a si mesma. Em outras palavras, a política não pode se constituir objetivamente porque sua significação – a significação que a torna hegemônica – é uma construção moldada por uma relação ao (/definição de) *Outro* que, ao marcar o que este *Outro* é, delimita o que ela (a política) não é. Como construção de uma representação, os sentidos que se tornam hegemônicos na política não contêm objetividade, porque dependem do estabelecimento do *Outro* antagônico, são o efeito da negação de algo que produz a ilusão de uma positividade para si, como desenvolvo no Capítulo 3. Deste modo, esse antagonismo também não tem uma objetividade, é construído pela tradução operada a partir da fissura (falha) no social/na linguagem, a *falta* constitutiva de toda identidade, a *falta* ou fissura que é a marca da impossibilidade de essência para tudo o que se constitui, sempre precariamente, no terreno social, terreno da linguagem. Na investigação da política em Rondonópolis (MT), por exemplo, busco discorrer sobre como demandas curriculares distintas são instadas a uma articulação política contingente, na medida em que grupos defensores de diferentes bandeiras pedagógicas constituem o debate educacional localmente. Entendo que a política de ciclos é constituída na interpretação de que a forma convencional escolar (representada de diferentes modos) não garante o conhecimento, visto como condição da identidade/sociedade plena. Processa-se a leitura de que diferentes causas associadas à representação da escola secular estariam na base da produção dessa *falta* de conhecimento ou dessa fissura social. Há, deste modo, um esforço em detalhar o que há de contingente em Rondonópolis (MT), o que há de contingente nesta articulação suposta como capaz de sustentar um universal para a educação: a democratização da escola.

Neste aspecto, a releitura da teoria curricular pela incorporação do aporte discursivo laclauniano por Lopes e Macedo (2011), consente pensar a política como engendrada por uma luta discursiva permanente entre certos saberes e práticas curriculares ou traços de tradições pedagógicas distintas, travada como disputas por significação hegemônica da educação. Não obstante, nas políticas atuais no Brasil, a centralidade do currículo tem sido sustentada por

disputas que investem ainda em um trato racional e metafísico do conhecimento (escolar ou científico). Não estranhamente este trato é ainda algo que insistimos em reafirmar no campo teórico⁷⁴.

Aqui não se pretende negar que a política curricular e o currículo se apresentem, na investigação no campo, como construções vinculadas a uma visão de sociedade baseada em determinados fundamentos e regulada por certos princípios. Pretende-se produzir uma crítica contundente aos fundamentos, à compreensão de sociedade e de política como gestada no marco de uma inexorabilidade (ideia moderna de verdade) ou como algo localizado fora da própria sociedade e da política, “imune à revisão” (LOPES, 2013, p. 16). É neste aspecto que a discussão pós-estrutural da linguagem, ao afirmar a impossibilidade de uma fixação última entre significado e significante, inscreve as políticas como construções sempre contextuais de um fundamento. A condição contextual radical e nunca definitiva dos fundamentos sinaliza para a natureza *contingente* das identidades e dos eventos, pois, uma vez que não há fundamentos definitivos, nenhuma plenitude é necessária para que uma identidade ou evento possam existir. A contingência, e não a plenitude, é obrigatoriamente necessária. A contingência é a condição de ser de uma identidade ou evento, condição sempre dada por aquilo que está para além de um sujeito consciente ou fora das possibilidades de um controle racional.

Embora a perspectiva pós-fundacional não constitua uma discussão sobre linguagem, é a consideração da linguagem sob o registro derridiano, como o que excede a escritura e constitui o próprio terreno social, que marca diferencialmente a compreensão de política nesta discussão. Essa releitura envolve a desconstrução de conceitos com certa estabilidade no campo de investigação ou, antes, da ideia mesma de uma conceitualidade como condição de interpretação dos objetos no social (BEARDSWORTH, 2008). A conceitualidade é possível apenas (como uma pretensão) na abordagem que leva em conta a finitude da (estrutura de) significação, na qual a discussão sobre a significação (a linguagem) ou não se faz presente ou apenas se insinua sob um formalismo linguístico. Nesta via, baseada em Lopes e Macedo (2011), apresento a seguir a concepção de currículo que dá suporte à tese, explicitando a ideia de que como texto o currículo tenta direcionar o leitor mas o faz apenas parcialmente.

⁷⁴ Como na discussão de Michael Young (2007, 2011).

2.2.2 O currículo se inscreve como um texto

Para as teorias de registro estrutural, os fenômenos são dependentes de um conjunto de relações (sistema estruturado ou estruturante) que os subjazem (LOPES; MACEDO, 2011), os pré-formam, teologizam, reduzem sua força, valor e duração (DERRIDA, 2011) àquilo que é convencionalizado como um centro, de modo que o sujeito, invariavelmente, sucumbe a essa *conformação*. É nestes termos que, para Derrida (2011, p. 35), “a mais original intenção do estruturalismo”, como as mais usuais teorias de currículo, “(...) aspira principalmente a preservar a coerência e a completude de cada totalidade no seu nível próprio”. De modo predominante no campo curricular, distintos enfoques (se orientam pela fixação do sentido e) inscrevem o currículo como um conceito suposto capaz de coordenar a realidade educacional, julgando poder anteciper o que deve ser o sujeito, a ação política.

A leitura pós-estruturalista comporta questionar as conceptualizações produzidas historicamente no campo do currículo por considerá-las imersas nessa mesma lógica. Tais conceptualizações passam a ser vistas não como a expressão de verdades, no sentido de uma visão incontestável do que é a realidade educativa e do que é o currículo, mas, antes, como significações contingenciais de currículo e de educação definidas por um fundamento (emancipação social, transformação, conhecimento etc.), princípio ou centro configurador de práticas/discursos suposto capaz de realizar a verdade que profere a estrutura. No que diz respeito a ação política, é entendido que a *conformação* operada pela teoria de viés estrutural faz com que as possibilidades subjetivas de mudança sejam comprimidas ou anuladas por padrões que tanto funcionam como a regulação operada pela estrutura quanto subentendem o modo mesmo de essa mesma estrutura se justificar como lógica, porque “a estrutura é na verdade a unidade de uma forma e de uma significação” (DERRIDA, 2011, p. 17).

A busca por superar esse determinismo apresenta-se com a problematização e aprofundamento da articulação entre estrutura e ação. Nesse movimento, a relação entre currículo e poder passa a ser pensada no quadro de ‘uma indeterminação’ intrínseca à própria linguagem. Embora as abordagens estruturais tenham apregoado que a linguagem produz a realidade, a pretensão científica que o animou (o anima) conduziu (conduz) a uma dificuldade analítica em lidar com a linguagem – que implica o seu apagamento – como algo invariante, de forma análoga à invariância da própria estrutura. Pensada na lógica da determinação, a linguagem deixa de ser o que produz a realidade e permanece como o espelho de uma realidade fixa, de modo que a significação, para a abordagem estrutural, é algo dado pela estrutura:

entender o mundo compreende entender as estruturas que o constituem (LOPES; MACEDO, 2011), invariavelmente.

Quando, em contrapartida, o pós-estruturalismo questiona a fixidez da estrutura e a fixidez da significação, não se encaminha a afirmar a indeterminação pós-moderna, a pura dispersão das diferenças no terreno social, o relativismo (o tudo vale) ou o ceticismo. Considera diferentemente que as relações políticas são possíveis, se fazem como articulações que implicam negociação (portanto, poder) e subversão de sentidos/identidades/diferenças. É assim que se considera a própria possibilidade do político como trabalho de des-sedimentação do social (MARCHART, 2009), des-sedimentação de práticas/sentidos naturalizados, de cristalizações e, ao mesmo tempo, se entende por falidas aquelas pretensões totalizadoras de um sentido para a educação e para o currículo ou de plenitude para uma identidade.

Com tal compreensão, que é a de uma afirmação das lutas políticas no terreno da educação/social, deixam de fazer sentido as diferenciações/conceituações como currículo formal e vivido, escrito, falado, oculto etc. (LOPES; MACEDO, 2011) e passa a ser importante compreender a produção de sentidos, as negociações contextuais, contingenciais e transitórias do que se deseja como educação. Não definir o que seja currículo, como um movimento contra a corrente no campo ao longo de sua constituição, tal como o abordam Lopes e Macedo (2011), mas pensá-lo como “um texto que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42), é considerar a dinamicidade implicada na linguagem, a impossibilidade de encapsular a *différance*, conformar as relações educativas a algo idealmente pensado. Em vez de buscar hierarquias no campo do currículo, em vez de apostar na comodidade que um centro estável pode (apenas provisoriamente) proporcionar, acreditando na explicação causal dos fenômenos sociais/educativos, pensar o currículo como texto nada assegura nem determina.

A noção de currículo como texto contesta a possibilidade de definições apriorísticas, a suposição de que pode haver concepção capaz de coordenar/realizar a totalidade das mudanças educativas, porque se compreende que, para além das dicotomias/hierarquias, o currículo se faz/constitui permanentemente num espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006a), ou no lugar de enunciação (MACEDO, 2006b), como produção discursiva, nas práticas ou produções culturais diversas. É em espaços-tempo específicos que o currículo se constitui como produção discursiva, como a própria luta por sua significação (LOPES, 2013), na qual estamos implicados.

As práticas ou produções culturais diversas são aqui entendidas a partir da ideia de que não há uma cultura pura, apenas fluxos culturais (APPADURAI, 2001), fluxos de sentidos

(abertos, infinitos). É rejeitada a noção de cultura como expressão de consensos legitimados socialmente ou de sentidos partilhados. Cultura é aqui “tomada numa perspectiva interativa como algo constantemente recomposto a partir de uma ampla variedade de fontes num processo híbrido e fluido” (MACEDO, 2006a, 106). O currículo (um texto), por sua vez, como produção cultural, funciona como um sistema de significações (LOPES; MACEDO, 2011) em que diferenças (demandas difenciais, processos de diferir) precisam ser permanentemente negociadas. A essa concepção de cultura como fluxos de sentidos, como processo de significação, não é possível referir qualquer origem. Admite-se, contudo, que a temporalidade de um sentido para o currículo (repetição) cria a ilusão de contenção dos fluxos (a significação em torno da educação e tantas outras interseções e fios que atravessam essa significação) detonada no processo de nomear retroativamente a realidade (ELIA, 2010). Uma contenção fabulosa, concordando com Derrida (2009), porque a nomeação/definição nos serve de ancoragem ou justificativa, embora jamais cesse a significação social em torno da educação e do currículo. Tal contenção só pode ser a possibilidade de um referir-se (pronunciar) a algo que *já e nunca* condiz com o referido, esvaído, desde sempre, em fluxo.

A ideia de texto abre então à pluralidade dos sentidos, à atenção a produção da vida no tecido social, que somente se permite como simbolização. Deste modo se vê imbricada pela diferença como nunca contida em um “discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento” (MACEDO, 2006b, p. 290).

Por outro lado, uma definição do que é o currículo ou sua nomeação, compreende a imposição de um nome que, como esclarece Laclau (2012), se refere a coisas sem a mediação de uma descrição de algo presente no objeto ou no nome, pois “um nome diz algo que não tem que passar pela positividade de uma descrição⁷⁵”. Mas se um nome “não nomeia a simplicidade pontual de um conceito”, para Derrida (2001), ele unifica um sistema de predicados ou uma estrutura conceitual *centrada* em tal ou qual predicado. A nomeação do currículo incide em uma operação da linguagem que torna algo possível não por sua positividade (visto que nada pode simplesmente mostrar a si), mas pela negatização de (*o Outro*) algo que produz a ilusão de positividade a si. Isto porque a nomeação consiste em uma operação (discursiva) que unifica uma quantidade variável de elementos heterogêneos, sem que a subsunção de tais elementos/diferenças seja conceitual. Essa unificação sob um nome implica então uma exclusão

⁷⁵ Palestra intitulada “La construccion discursiva de los antagonismos sociales”, proferida por Ernesto Laclau no Programa de Pós-Graduação em Educação/PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 11/10/2011. Disponível em <http://www.ustream.tv/recorded/17818659> ou em <http://www.uerj.br>, no ícone Eventos.

ou a definição de um nós e de um eles, a definição da fronteira entre amigos e inimigos, entre inclusão e exclusão.

Pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, um texto, é assumir que a definição de currículo nunca está dada, porque não há fronteiras preestabelecidas ao jogo político de significar a educação no qual o currículo se faz peça. É assim que Macedo (2006b) entende que a não existência de fronteiras implica na *negociação* da própria fronteira, a delimitação precária do que é (in)desejado para o que chamamos de currículo em um espaço-tempo que é próprio à escola, às práticas sociais na educação e também aos modos como pensamos e enunciamos o currículo.

A textualização compreende a feitura sempre inacabada do currículo, a feitura que é negociação dos sentidos implicadas em escolhas e exclusões. A negociação, como Macedo (2006b) esclarece, apoiada em Homi Bhabha, se faz entre a temporalidade continuísta e uma estratégia performática que constituem, como movimento narrativo, a própria educação. Se por um lado, pensando com a autora, um conjunto de saberes legitimados em função de uma cultura eleita, global e homogênea, com sua força homogeneizante, inscreve a temporalidade continuísta do projeto iluminista na educação (a educação como transmissão) pela repetição, por outro lado, a negação desse passado/história autorizada constitui outra temporalidade (performática), aberta a um *Outro* então marginalizado pelos currículos legitimados. É o embate⁷⁶ entre repetição/continuidade e performatividade que cria, para Macedo (2006b, p. 289), uma “zona de ambivalência, um *espaçotempo* liminar, em que é possível pensar a existência do outro”. Esse embate põe à vista a imprecisão daquilo que é nomeado em sua capacidade de representação da heterogeneidade e, simultaneamente, mostra a contingência, a abertura ao poder/ à negociação. Nestes termos, o currículo se compõe e recompõe como “híbrido cultura[is/l], ou seja, como prática[s] ambivalente[s] que inclui[m] o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (MACEDO, 2006b, p. 289).

Pensar o currículo como um texto compreende buscar escapar à fragmentação operada pelo trabalho logocêntrico que autoriza o objetivismo e a produção de binarismos, facilmente aceitos no campo do currículo como não problemáticos, mas que se ancoram na raiz conturbada de todas as oposições possíveis. Distinções entre o literal/figurado, ciência/arte,

⁷⁶ Para Macedo (2006b, p. 290), “se pensarmos a educação nessa temporalidade, podemos conceber que nem as narrativas tradicionais da escola, nem os projetos críticos de formação de um cidadão emancipado, nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento e a construção de temporalidades disjuntivas.

realidade/ficção, centro/periferia, verdadeiro/falso, corpo/alma, interior/exterior, dentro/fora, universal/particular, transcendental/empírico, infinitamente, e no campo do currículo como projeto/implementação, conhecimento científico/popular, conhecimento/cultura, currículo formal/vivido, disciplinas/integração, dentre outras, se alinham apenas na tentativa de eliminação da ambiguidade que a linguagem comporta, na redução das alternativas possíveis.

É deste modo que penso ser problemático, tal como adverte Lopes (2012c), defender [ou basear-se n]a noção de currículo como repertório de significados partilhados (fixados, expressão de um presente referido a si), nomeados em função de uma esfera formal ou relativa, desde uma visão crítica, às práticas dos sujeitos. Não se deseja problematizar esta noção para negar o conhecimento como aspecto importante do currículo, cuja centralidade tem sido evocada, seja na teorização crítica e mesmo em abordagens que se articulam com discussões pós-estruturais, seja nas políticas educacionais e curriculares (MACEDO, 2012). O que interessa à abordagem pós-estrutural é demonstrar que a concepção dominante de currículo como repertório (conhecimentos, saberes ou sentidos partilhados) investe em uma visão de conhecimento como expressão da verdade que é fruto do trato transparente da linguagem. Com o mesmo gesto, reforça a significação de cultura como algo dado fora dos sujeitos/práticas/relações sociais mesmo quando é buscada – sobretudo por correntes teórico-críticas – uma aproximação com os estudos culturais.

Problematizar estas definições é ressaltar um trabalho sempre frustrante, falido pela incontinência e oscilação do valor de cada um dos termos das oposições pelas quais se sustentam, pois a hierarquia estrutura-se pela negação de um termo com efeito de afirmação de outro, quando a negação sequer pode eliminar o outro, o *Outro*-(im)possibilidade de sua identidade. A produção dessas oposições compreende o trabalho da lógica (racionalidade) na construção de uma verdade, de um fundamento que deve determinar a identidade.

Mais do que integrar esses níveis, a ideia de currículo como texto requer produzir o pensar sobre o currículo à margem de toda distinção, o que implica, para a abordagem pós-estrutural, pensar *sem* tais níveis (LOPES; MACEDO, 2011), pensar *sem* ter por ancorada uma verdade ou identidade *a priori*. A noção de currículo como texto pode então desestabilizar a ideia impulsionadora de formação de uma identidade (uma racionalidade bastante sedimentada no campo) na política curricular, visto que qualquer definição do que seja currículo é apenas a suposição de um sentido, um desejo de centro, sustentado pela ideia de que se pode (na relação de *poder*) definir (representar) quem é o *Outro*. Pode permitir entender que as representações de identidade constituem respostas (práticas de *poder*) àquilo que se julga entender, mas não se pode entender porque é *Outro*, linguagem ou a linguagem como campo do *Outro*, como assinala

Fink (1998). Respostas à linguagem pela incompletude que lhe é inerente (que em tudo se imprime) e, que por isso mesmo, inquire, nega a possibilidade de completude da identidade e põe a responder, a afirmar a necessidade de completude.

Do mesmo modo, inscrever o currículo como texto, ao considerar a radicalidade do pensamento da desconstrução, sua traduzível/intraduzível tessitura dos objetos no campo da educação, não representa dizer que os constrangimentos de sentidos operados pelo desejo de centro que coordenam o pensamento estrutural na teorização crítica e na política possam ser desprezados. Menos ainda se pode dizer que não sejam importantes ou não devam ser considerados. Ao contrário, tais constrangimentos (atos/inscrições) passam a ser tomados a partir do trabalho da linguagem de produzir supostas posições mediante o realce de uma crise ou desordem social, sintomatizações (significações projetadas na busca de uma satisfação) ante a leitura de uma *falta* no social. Supostas posições que respondem ao *Outro* conjeturado como ameaça, traduzido como impedimento de realização de completude da identidade pretendida.

Aqui estas sintomatizações são consideradas como construções contingencialmente articuladas em processos de negociação por decisões/afirmações que tanto criam a representação do *Outro* – que é *Outro* porque é sua própria condição de ser algo – quanto torna responsável quem afirma pelo que é afirmado. Não obstante, essas construções não estabelecem verdades das quais não se pode abrir mão, mas constituem contextualmente um valor (produzido como verdade que se quer universal, embora provisória, particular, precária e contextual). Os movimentos de produção discursiva de uma verdade dependem, como assinalam Lopes e Macedo (2011a, p. 40), de como e em que condições determinado discurso é capaz de constituir a realidade, como uma interseção entre distintos discursos e sua inscrição social específica tendem a produzir certa realidade, a ideia de algo sob o qual nos justificamos. O que chamamos de verdade emerge então de uma relação entre discurso e poder (decisão) e nunca está contida em uma essência.

Nestes termos, a teorização aqui assumida esforça-se em contrastar com a crença de que os objetos sociais que disputamos na luta política podem ser pensados e desenvolvidos por bases racionais ou lógicas (LOPES, 2013) e inscreve-se sob o escopo de uma hiperpolítica tal como postulada por Mouffe (1998). Sob a inscrição de uma hiperpolítica, a teorização de currículo busca se justificar como um pensamento diferente sobre política, na medida em que deixa de ser interessante (pouco produtivo) teorizar o currículo como objeto ideal e passa a ser importante pensá-lo como produção de sentidos ou enunciação que não se faz fora da sintomatização da crise (MACEDO, 2013).

A luta política (também a teorização) se faz imbricada por “antagonismos, dissensos e exclusões, não tem resolução final nem garantias” (LOPES, 2013, p. 20), constitui o terreno não apenas das condições de definição provisória do currículo, mas também o terreno que deixa ver a falibilidade da teoria como alinhamento e pretensão científica. A perspectiva discursiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011) tem se colocado como estratégia interessante para aprofundar tais questões, como passo a discutir no capítulo seguinte, objetivando, sobretudo, delinear os operadores teórico-estratégicos da tese.

3 TEORIA DO DISCURSO: A SIGNIFICAÇÃO SOCIAL NOS LIMITES DA TRADUÇÃO

Neste capítulo apresento aspectos da teoria laclauniana que, teórico-estrategicamente, possibilitam desconstruir naturalizações. Ou desconstruir aquilo que nas políticas atuais (textualizações nas quais se imprimem diferentes sentidos de currículo, de educação e de identidade) leva a pensar certas visões sobre a sociedade e a educação como inexoráveis. Para tanto, volto-me agora a explorar mais detidamente elementos da teoria pós-fundacionalista de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que permitem compreender o jogo político como produção discursiva nos limites da objetividade social. Também enfoco e reconfiguro elementos da desconstrução derridiana que perpassam a discussão de Laclau, mas que não são tratados especificamente pelo teórico argentino. Neste gesto, reafirmo que o tema central da desconstrução é a produção político-discursiva da sociedade, visto que não existe qualquer estrutura dada (LACLAU, 2011) ou que toda estrutura se constitui discursiva, contingencial e provisoriamente por elementos diferenciais, estabelecendo-se sempre nos limites (que cria) do *Outro* (exterior constitutivo).

3.1 Discurso: a (im)possibilidade da significação

A teoria discursiva laclauniana de política tem ao centro as discussões sobre a linguagem sem, contudo, se constituir como uma teoria da linguagem. Foucault (1987, p. 49) já havia concebido que “discursos são práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais falam” e que uma formação discursiva compreende uma regularidade na dispersão. Essa compreensão de uma regularidade na dispersão possibilitou ao filósofo francês afirmar que há um conjunto de posições diferenciais que, dispersas, são coordenadas desde um ponto. Deste modo, o caráter relacional que as constitui ou possibilita, como uma formação, tende a ser entendido como necessário, pois se há sistema, tal dispersão vai ser invariavelmente governada por regras, por certa *conformação* (ordem) que fecha o sistema e mostra sua coerência.

O caráter necessário destas relações é entendido por Foucault não como derivado de um princípio subjacente, mas, segundo Laclau e Mouffe (2011), a partir de uma regularidade do próprio sistema de posições estruturais, sendo possível dizer que Foucault busca acenar para o

caráter discursivo a constituir a realidade, embora ainda resvale em um entendimento de fecho da estrutura. Nestes termos a contingência é descartada por Foucault, pois afirmá-la implica “especificar la identidad de sus elementos intervenientes al margen de las relaciones” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 144) ou a partir de uma exterioridade que é impossível para Foucault, na medida em que o que está ‘fora’ do sistema não constitui discurso, escapa à regularidade de uma formação, cuja coerência é possibilitada apenas por seu interior.

Embora a concepção laclauniana tenha proximidades da concepção foucaultiana, para Laclau e Mouffe (2011), diferentemente de Foucault, *discurso* compreende uma totalidade estruturada resultante de uma prática articulatória que não se constitui por qualquer necessidade, mas pela *contingência*. Porque “ninguna formación discursiva es una totalidad suturada, y porque, por tanto, la fijación de los elementos en momentos no es nunca completa” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 144). Se há alguma fixação (provisória, como compreendem Laclau e Mouffe), ela decorre do fato de a estrutura ser aberta e, com isso, credenciar que *articulações* discursivas entrem em curso.

Contingência e articulação não são apenas características do jogo de significação ou do jogo político para estes autores, são condições de sua viabilidade. Uma concepção de discurso que se quer reconhecer pelo estatuto de definir o que é a realidade não pode incorrer no equívoco de decidir seus próprios limites pela definição de lógicas que se acredita dominar e explicar desde regularidades internas. Nos termos de Foucault, a definição de discurso serve, a meu ver, mais como um operador ‘analítico’ que a uma compreensão geral de nossas relações no e com o mundo. A concepção laclauniana de discurso, por outro lado, radicaliza a compreensão do discursivo ao ter por conta que as estruturas são abertas e que o trabalho (ilusório e falível) de um fechamento só pode ser o de uma estruturalidade que deixa se abater pela pretensão de totalidade e finalismo (DERRIDA, 2011). Ao falar de uma concepção expandida de discurso com Laclau e de textualidade (como apresentei no Capítulo 1), entendo tê-las como possibilidade de compreensão de nossas relações no/com o mundo e, sobretudo, neste momento, como possibilidade de compreensão de uma política educacional e curricular específica. Com Laclau e Mouffe (2011, p. 145) é fundamental explicitar, portanto,

que todo objeto se constitui como objeto de discurso, na medida em que nenhum objeto se dá à margem de toda superfície discursiva de emergência; b) que toda distinção entre os objetos que usualmente se denominam aspectos linguísticos e práticos (de ação) de uma prática social, ou bem são distinções incorretas, ou bem devem ter lugar como diferenciações internas à produção social de sentido, que se estrutura sob a forma de totalidades discursivas.

Nestes termos, a especificidade dos objetos depende da estruturação de um campo discursivo que não tem a ver com a necessidade de optar entre alternativas realistas ou idealistas (LACLAU; MOUFFE, 2011). Essa discussão não passa por ter ou não que afirmar o caráter mental do discurso, mas de postular seu caráter material ou o caráter material de toda estrutura discursiva, aproximando-se do entendimento de Wittgenstein acerca dos *jogos de linguagem* que abarcam formas de vida. A acepção laclauniana de discurso diz respeito, especificamente, a todo movimento que pretende objetividade. Pensar o caráter discursivo da realidade e dos objetos é ter por conta os limites desta objetividade colocados pela mediação discursiva. Por discurso compreende-se, nesta via, o terreno de inscrição primária de nossa relação com o mundo (LACLAU, 2010). Desta feita, nenhum referencial pode ser externo ao discurso, toda prática é discurso, como também todo discurso é prática. O social funciona como a linguagem (LACLAU, 2011). Para a Teoria do Discurso não é possível separar a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique) e o político (sociedade e social) (LACLAU, 2011b). O discurso envolve instituições e ações e, como pontua Lopes (2011a), “entender a sobredeterminação dos fenômenos sociais, incluindo tecnologias, economia e Estado, exige entender sua significação, a qual se dá em um discurso que estabelece regras de produção de sentido”. Deste modo, a investigação de uma política educacional e curricular aqui é pensada tendo a concepção de discurso de Laclau por referência.

Com esta concepção ampliada de discurso, Laclau e Mouffe (2011) acenam para o que tem se configurado como os limites das abordagens estruturais, que eles consideram ser o objetivismo, o realismo e o determinismo. Estes limites dizem respeito à irreducibilidade atinente ao campo da discursividade que trabalha a impossibilita a sutura de qualquer discurso como o privilégio de uma apropriação do mundo ou dos objetos, uma teleologia implicada na linguagem. Nestes termos, enquanto o discurso busca o fechamento da significação, o campo da discursividade inviabiliza uma estabilidade absoluta por abrir ao *surplus* do sentido (LACLAU; MOUFFE, 2011). Isso não quer dizer que não haja fechamentos provisórios. Lopes (2011a⁷⁷) esclarece que “qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação”, embora se saiba que os fechamentos da significação não podem ser possibilitados por qualquer sistematicidade intrínseca à formação discursiva em constituição. Isso também é revelador de que o jogo de um dentro e um fora implicado no trabalho da significação compõe

⁷⁷ Disponível em: www.curriculo-uerj.pro.br

o discurso apenas como “o horizonte de constituição de todo objeto” (LACLAU, 2000, p. 194-195).

De acordo com Laclau (2011b, p. 284), a sistematicidade não se faz presente nem sequer como ideia reguladora, “porque debe incluir dentro de sí antagonismos y rearticulaciones hegemónicas que subvierten las reglas y las tuercen en direcciones contradictorias”. Uma formação discursiva não compreende uma gramática cujas regras podem ser decifradas desde seu interior, tampouco pode se prever suas implicações ou pensá-las automaticamente como relações de causa e efeito. A coerência que pode ter uma formação discursiva é, realça Laclau, apenas “una coherencia hegemónica y es, en verdad, en nivel de las formaciones discursivas donde las lógicas hegemónicas operan plenamente” (LACLAU, 2011b, p. 284).

Se é possível pensar com Wittgenstein que os *jogos de linguagem* compreendem algum tipo de lógica que possa permitir explicar uma formação discursiva, é importante ponderar que sua ideia de lógica pressupõe algo bem distinto do que buscava com as análises lógicas (no primeiro Wittgenstein⁷⁸). Não se trata, portanto, de postular um fundamento lógico para a linguagem que sirva para decifrar as práticas sociais. Aqui se pensa que as lógicas são dependentes do contexto, de modo que as regras, as quais Wittgenstein se refere para explicar os jogos de linguagem, são sempre transformadas quando entram em curso por todo tipo de prática, seja ela linguística ou não. “Las reglas que rigen los juegos de lenguaje particulares no agotan las acciones sociales que operan en el proceso de su implementación” (LACLAU, 2011, p. 284). No mais, esta torsão resulta do que Derrida (2001) chama de *iteração* e é o que torna possível que deslocamentos⁷⁹ hegemônicos ocorram, que torna possível que o mesmo ou o idêntico jamais compareça no jogo da linguagem.

Ao considerar que há fechamentos provisórios mas que tais fechamentos não resultam da sistematicidade do sistema, não são dados por algo interno ao sistema, Laclau (2011a, p. 68) afirma que “a verdadeira possibilidade da significação está no sistema” como impossibilidade

⁷⁸ Refiro-me à obra “*Tractatus*” escrita por Wittgenstein, cuja visão da linguagem como semelhança do mundo e a consequente busca por um ideal de linguagem o situam na teoria tradicional.

⁷⁹ “Deslocada”, de acordo com Burity (LACLAU, 2011a, p. 138⁷⁹), alude a “um duplo traço da ‘estruturalidade da estrutura’” que se constitui não por si mesma mas em relação a um outro, “um exterior constitutivo”, segundo Derrida”, e por isso é irremediavelmente cindida e descentrada. A possibilidade de ser deslocada, isto é, confrontada com aquilo que lhe escapa, com o que ela não pode (ou não quer) incorporar – senão sufocar, esquecer, eliminar –, se coloca, portanto, em cada nova ‘irrupção’ do exterior constitutivo, sem o qual nenhuma estrutura possuiria seu efeito de unidade e identidade (o qual não deve ser buscado num único “outro”, claramente definível empiricamente. O deslocamento situa assim o momento do escape do sentido, do vazamento, do estranhamento com aquilo que se julgava dominar como borda. Há deslocamento quando “o modo como seus [de dada estrutura] elementos integrantes foram articulados é questionado (...), quando sua contingência, ou historicidade irredutível, é revelada”, abrindo-se a novas articulações que podem levar a outras configurações hegemônicas.

de representação que buscará formas de se constituir (e não na condição relacional das diferenças, tal como postulado por Saussure). A verdadeira possibilidade do sistema, como ressalta o autor argentino, é a de seus limites, mas tais limites não podem ser eles mesmos significados, pois, se tratando de limites da significação, devem se mostrar como quebras ou interrupções. Para Laclau (2011a), trata-se de uma situação paradoxal que compreende a possibilidade da significação, ao mesmo tempo sua impossibilidade (como um bloqueio na expansão contínua da significação).

Decorre disso que os limites nunca são neutros. Um limite autêntico implica uma exclusão capaz de sinalizar, pela possibilidade de realização do que está para além do sistema ou de sua fronteira, a impossibilidade do que se encontra no interior de tais limites. É nestes termos que Laclau (2011a, p. 69) considera que “os verdadeiros limites são sempre antagônicos”, que o fechamento da significação (apenas parcial) decorre da definição de um exterior ou do estabelecimento de uma fronteira que demarque os limites da significação. Como indiquei no Capítulo 2, a sistematicidade do sistema resulta de uma exclusão que funda o sistema. Não há qualquer fundamento positivo no sistema e o sistema não pode significar a si mesmo em termos positivos, pois o que o funda é a exclusão enquanto tal.

O exterior é um elemento diferencial excluído da articulação ao ser *traduzido* como uma ameaça, um impedimento de realização das identidades. A constituição do sistema pelo antagonismo (uma diferença excluída dentre as demais) é o que torna possível a articulação de diferenças em uma formação discursiva: é em relação a esta diferença expulsa da articulação que diferenças outras se fazem incluídas em uma totalidade. Tais diferenças não têm outra coisa em comum senão o antagonismo, o que permite dizer que é o antagonismo que torna possível uma equivalência entre elas. A equivalência, por sua vez, permite a articulação enquanto subverte a diferença, visto que impede que a diferença se apresente enquanto tal.

Pode-se dizer então que este é o processo nunca concluído de constituição da significação que imprime às identidades a impossibilidade de plenitude. Qualquer sentido será sempre apenas parcial, assim como qualquer identidade, cujo processo de constituição se faz atravessado tanto pela *lógica da diferença* quanto pela *lógica da equivalência* que a subverte. “Dado que só há sistema se houver exclusão radical, essa divisão ou ambivalência é constitutiva de toda identidade sistêmica (LACLAU, 2011a, p. 70). É aqui que Lopes (2011a) considera que a *sobredeterminação* inviabiliza que o sujeito se constitua plenamente, ao expressar múltiplas determinações identitárias, pondo à vista a impossibilidade de fechamento da identificação/da significação, o que não impede, segundo a autora, que fixações parciais sejam possíveis. É

nestes termos que Laclau e Mouffe (2011) concebem que fixações provisórias são decorrentes de articulações discursivas.

Na Teoria do Discurso estas fixações são entendidas como momentos da hegemonização política que se fazem como o privilégio de certos sentidos (princípios de leitura) para o social. É a partir de Gramsci que Laclau e Mouffe (2011) denominam sua perspectiva como uma teoria da hegemonia. Para Gramsci, a formação da hegemonia “não depende exclusivamente de uma aliança de classes, mas da constituição de alianças que promovam uma coincidência de interesses de numerosos setores sociais unidos por valores e ideias capazes de constituir um bloco histórico” (LOPES, 2007, p. 05). A partir de Gramsci, Laclau (2000, p. 194) entende hegemonia como “la articulación contingente de elementos en torno de ciertas configuraciones sociales – bloques históricos – que no pueden ser predeterminadas por ninguna filosofía de la historia y que está esencialmente ligada a las luchas concretas de los agentes sociales”. A Teoria do Discurso re/significa a categoria gramsciana de *articulação*, entendida como construção política de elementos não semelhantes (diferenças/discursos diferenciais), lendo também de outro modo o significado que Gramsci confere à ideologia. *Ideologia* na Teoria do Discurso refere-se a possibilidade de uma *particularidade* (um discurso particular) passar a representar uma *universalidade*. Laclau e Mouffe (2011) inserem ainda o conceito de *contingência* como a marca fulcral dos processos de articulação característicos de hegemonia, questionando, com ele, a leitura objetivista característica da perspectiva gramsciana.

A hegemonização de um sentido ou a produção de objetividade compreende um *jogo* referencial infinitamente aberto que é denegação/possibilidade de todo objeto e de nós mesmos. O jogo compreende a estrutura (aberta) de objetividade, atravessa (e constitui-se como) toda prática de significação ou a produção social do significado (LACLAU, 2011a, p. 199). Mas é, ainda, importante lembrar que efeitos dos jogos de linguagem (a produção do que nomeamos como realidade) resultam da inseparabilidade entre significação e ação. Pensar a hegemonização, a busca por objetividade é, portanto, buscar entender como o *jogo* se constitui a partir de um ponto de sobreinvestimento, ou seja, aquilo o que a categoria psicanalítica denomina sobredeterminação. Este sobreinvestimento comparece como o trabalho significante, sendo que, para Laclau (2011b, p. 05), “la lógica política de la hegemonía y la lógica sobredeterminante del inconciente son, en realidad una y la misma.

Por sua vez, na compreensão do sistema como configuração de uma hegemonia na política, a exclusão que o funda perfazendo o princípio de sua positividade reforça a inexistência de fundamento o que, para Laclau (2011a), enuncia a possibilidade de um *significante vazio* ou um significante do puro cancelamento de toda diferença. Significantes

vazios e significantes flutuantes compõem o jogo da significação que, como sustento com Laclau na discussão a seguir, no campo da política possibilitam as disputas por nomear o social e seus objetos, as disputas por hegemonização, como um jogo nunca findado entre o particular e o universal.

3.1.1 Jogo significante e hegemonia política

Estou então falando do jogo político, a partir de Laclau, como o jogo da significação. Se é uma exclusão que funda o sistema como condição (ilusão) de positividade do próprio sistema, essa exclusão mostra que um significante emerge nesta relação como um momento do puro cancelamento de toda diferença. Um significante que, ante ao excesso da significação, produz a sensação de alguma estabilidade. Laclau (2011a) explica que a condição para essa operação é que a diferença excluída (o para além da fronteira, sistema ou totalidade) seja reduzida à pura negatividade, que se constitua como o significante da pura ameaça, pois se a afirmação da diferença como negatividade se mantiver, há sistema ou há uma ordem objetiva. Se ao contrário, a dimensão da exclusão é eliminada ou reduzida, o caráter diferencial desse para além se impõe e põe em marcha o deslocamento dos limites então estabelecidos.

Laclau ainda explica que os significantes excluídos (que estão para além do sistema) também cancelam suas diferenças ao se equivalerem sob o nome daquilo que o sistema demoniza a fim de significarem a si mesmos. Desta forma, não apenas se constitui outra cadeia articulatória naquilo que é excluído, mas vê-se a possibilidade de “um significante vazio anunciando a si mesmo por meio dessa lógica em que as diferenças se dissolvem em cadeias equivalenciais” (LACLAU, 2011a, p. 71) ou, a meu ver, em que as diferenças, simplesmente, se subvertem.

Posto que as relações entre as diferenças que se colocam em disputa na significação do social não são necessárias nem determinadas, mas contingentes, Laclau (2011a) postula que a produção de significantes vazios, seja para inferir à sistematicidade do sistema, seja para vindicar a negatividade do excluído, decorre do fato de que estamos tentando significar nos limites da significação. Significar o Real, tal como pensado por Lacan, o que não é possível fazer diretamente, porque significar implica inscrever os objetos no campo simbólico, como destaquei no Capítulo 1. Nestes termos, sempre há subversão, cancelamento do caráter diferencial das unidades/diferenças, pois é o esvaziamento de todo o vínculo com significados

particulares que permite a tais diferenças (já subvertidas) representarem o puro ser de algo (o sistema) e se constituírem como *locus de indecidibilidade* no qual a lógica da equivalência e a lógica da diferença operam sem que uma cancele outra. É o mesmo que dizer que a significação se vê limitada pela proliferação da equivalência⁸⁰.

Além disso, Laclau (2011a, p.72, grifos do autor) nos lembra que se trata de uma impossibilidade positiva (e não uma contradição lógica) capaz de nos colocar “uma *realidade*, para a qual o *x* do significante vazio aponta”. Em outras palavras, estamos diante da própria inconsistência estrutural. A falta constitui a estrutura e, simultaneamente, torna impossível que a estrutura se apresente (reconciliada, fechada ou plena) sem ela. Laclau (2011a, p. 140) argumenta que essa impossibilidade não é outra coisa senão a marca da contingência ou como “se mostra a contingência: como a distância inerente da estrutura em relação a si mesma”. Nestes termos, a contingência perfaz “a matriz de toda visibilidade e representação”. Isto porque sem tal distância, fratura ou inconsistência, nenhuma visão seria possível. De tal modo que a força que constitui uma estrutura (o sistema) só pode ser disparada por atos de decisão que compreendem haver um sujeito como *vontade transcendente* à estrutura (LACLAU, 2011a), visto que a *falta* original e a *indecidibilidade* radical que coordenam a estrutura demandam, invariavelmente, sua superação por meio de atos de decisão/identificação. A contingência e a fissura mostram, por sua vez, que nenhum conteúdo na composição de um sistema ou formação discursiva (discurso) está previamente determinado. Um conteúdo é indiferente ao vazio estrutural e se apresenta apenas como equivalente a outros conteúdos que possam comparecer na articulação (outros conteúdos possíveis, mas não necessários).

Pode-se dizer, assim, que este é o terreno (a formação discursiva/sistema) em que o sujeito se constitui, um terreno em que apenas a contingência é necessária como abertura radical à emergência de todas as coisas, “o terreno de uma indecidibilidade ontológica irreduzível” (LACLAU, 2011a, p. 139). Neste caso, qualquer conteúdo concreto que preenche o vazio será dividido, segundo Laclau, pois se dividirá como seu próprio conteúdo literal e, por outro lado, exercerá uma função geral de representar a plenitude da estrutura ausente, compreendendo com isso a forma geral da plenitude. Aqui Laclau (2011a, p. 141) explicita que “a condição de visibilidade da contingência da estrutura é a visibilidade do espaço vazio entre a forma geral da plenitude e o conteúdo concreto que encarna essa forma”.

Com esta perspectiva se entende que no social, campo da discursividade, da sobredeterminação, a aceitação de um discurso (hegemonização) depende da percepção da falta

⁸⁰ Laclau (2006, p. 24) assinala assim que “lo específico de la equivalencia es la destrucción del sentido a través de su misma proliferación”.

de plenitude em relação à estrutura. Para o autor argentino haverá então formas discursivas específicas da presença desta *falta* por meio de significantes constitutivamente *flutuantes*. Na medida em que

(...) as relações sociais são relações discursivas, relações simbólicas que se constituem por meio de processos de significação, o fracasso de tal processo de constituição, a presença de uma falta no interior da estrutura, tem de ser, ele próprio, significado. (LACLAU, 2011a, p. 143)

Os significantes flutuantes, por sua vez, não decorrem da ambiguidade contingente do sentido, como alerta Laclau, mas da necessidade de significar *a falta*, a plenitude ausente na estrutura. Laclau (2011a, p. 143) pondera que um significante flutuante perfaz um nome de algo a ser atingido e que não existe plenamente, pois “seus significados são fixados pelos conteúdos concretos dados pelas forças antagônicas”. Na luta política educacional, explicita Lopes (2012a), certos significantes são privilegiados (como qualidade da educação, cidadania etc.), de modo que assumem diferentes sentidos e é essa flutuação de sentidos, segundo a autora, que os faz abrir à incorporação de diferentes demandas. Lopes (2012) esclarece que os significantes vazios não consistem em significantes cujos significados são contextuais (associados aos contextos nos quais estes operam), tampouco são significantes ambíguos ou de significação deficiente. Significantes vazios “estão associados à proliferação de significantes flutuantes, aqueles nos quais o deslizamento de sentidos e significados é constante, porque o esvaziamento é o limite máximo da flutuação” (LOPES, 2012a, 706). Destacadas tais diferenças, ressalto que o significante é sempre tendencialmente vazio, embora não haja o vazio pleno. O vazio pleno seria a hegemonia plena. O que os significantes vazios expressam é a impossibilidade da estrutura do signo.

Desta forma, os significantes vazios surgem da impossibilidade de significação em dado discurso a partir de um ponto nodal⁸¹, um ponto no qual o deslizamento é detido. Pontos nodais e significantes vazios compreendem duas dimensões do mesmo processo: o ponto nodal refere-se ao momento da prática articulatória em que entra em curso a operação de elevar um particular à expressão do universal, enquanto os significantes vazios compreendem o caráter vazio dessa significação universal (LOPES, 2012). Os pontos nodais perfazem *significantes* cujo privilégio em um discurso coordena a sensação de detenção do fluxo da significação, ou a percepção provisória de estabilidade, como se o deslizamento incessante de sentidos sobre os significantes

⁸¹ De acordo com Lopes (2011a, p. 21), “ponto nodal é uma expressão criada por Laclau e Mouffe (2001) para registrar a incorporação da concepção lacaniana de pontos de estofo (*capiton points*). Para Lacan, o delírio, o livre e infinito deslizamento do significado no significante, é detido pelos pontos de estofo, que fecham a significação temporariamente”.

fosse detido. É assim que Lopes (2012a, p. 06) destaca que os pontos nodais configuram o momento em que algo detém “o livre fluxo dos significados e permite falar em leituras e interpretações privilegiadas. Ou seja, [...] permite[m] a comunicação e algum nível de consenso, ainda que contextual e provisório, em relação aos significados nas políticas”. Eles possibilitam, em alguma medida, o fechamento da cadeia de significação pela equivalência entre elementos diferentes que fixam provisória e contingencialmente sentidos para a política.

Laclau (2011, p. 65) pondera então que, no jogo político, o universal que se deseja hegemonizar não tem conteúdo próprio. Ao contrário, “é o horizonte sempre móvel que resulta da exclusão de uma cadeia indefinida de demandas equivalentes”. A universalidade é incomensurável com a particularidade e, contudo, o universal não pode existir fora do particular. Nestes termos, um universal (uma hegemonização provisória e contingente) é possível apenas como a encarnação transitória, precária ou constitutivamente inadequada de um particular. Lopes (2011a, p. 06) explica que no processo de articulação em uma cadeia discursiva há negação e afirmação de uma dada identidade (particularidade), num movimento entendido como *hibridismo*. “A identidade particular é esvaziada de seu significado passando a ser o significante vazio no qual deslizam significados das múltiplas identidades diferenciais”.

Há hegemonia quando um particular encarna a figura do universal que, por sua vez, não tem corpo nem conteúdos necessários, mas depende de disputas. É neste sentido que Laclau (2011a) afirma que o universal é um particular que se hegemonizou. Aqui, o paradoxo a que Laclau se refere frequentemente se mostra de modo pontual: enquanto algo (um significante, um princípio) tem que se apresentar (ser formulado) como universalmente válido, tal validade universal será confrontada invariavelmente com suas exceções. O teórico argentino esclarece que

(...) talvez esse paradoxo decorra da crença de que essa universalidade tenha um conteúdo próprio, cujas implicações lógicas possam ser analiticamente deduzidas, sem se perceber que sua única *função* – no interior de um jogo de linguagem específico – é tornar discursivamente possível uma cadeia de efeitos equivalentiais, sem a pretensão de que essa universalidade possa operar além do contexto de sua emergência (LACLAU, 2011a, p. 93, Grifo meu).

Laclau ainda enfatiza que a função (em distinção ao conteúdo) do universal outra coisa não é senão introduzir as cadeias de equivalência num mundo que, sem elas, se apresentaria puramente diferencial. Isso não quer dizer, é importante lembrar, que, de alguma maneira, fosse possível não haver *différance* ou a produção incessante da diferença, mas apenas que há uma

impossibilidade estrutural (que é da própria significação) de que o puramente diferencial compareça mostrando os objetos em plenitude (diferenças ou particulares como tal).

O esvaziamento que abre à possibilidade de hegemonia política, por sua vez, não subentende algo negativo ou que deforme o processo político ou a própria significação, a ponto de se ter que buscar superá-lo. Longe disso, esse esvaziamento é o que constitui a forma mesma da hegemonia: a hegemonia depende de significantes vazios para se constituir. Neste aspecto entendo com Lopes (2012, p. 706) que “não são a precisão e a clareza de propósitos que garantem a hegemonia, mas o caráter vago e um tanto fluido dos sentidos que produzem discursos”. Nenhuma clareza como expressão de uma racionalidade superior pode ser alcançada no jogo político/jogo da significação, o que torna possível falar que, embora sempre persigamos um “onde chegar”, este será sempre somente um horizonte borrado inalcançável. Toda hegemonia, igualmente, consistirá a expressão de uma identificação apenas parcial porque dividida entre a condição de ser uma particularidade que não pode realizar a totalidade por si. A hegemonia diz respeito então à operação em que um significante vazio se constitui como *o ser do sistema* a ponto de tornar-se um significante cujo significado é inacessível. O ser do sistema é inacessível, a expressão de *uma falta constitutiva*, um objeto impossível porque tende a mostrar radicalmente a impossibilidade de sua representação adequada.

A substituição significante ou a alternância de cadeias equivalenciais cria a sensação de que diferentes termos são intrinsecamente ligados e, portanto, não apenas borra as diferenças como também autoriza pensar que há entre os termos uma relação de necessidade. Para efeitos de produção do sentido, Laclau (2006, p. 74) realça que a contiguidade temporal pode produzir a sensação de uma duração infinita, mas, não obstante, “los elementos que le son inherentes están articulados por vínculos contingentes”. Ainda que a sensação de estabilidade de certo sentido seja possível na forma de uma hegemonia social, o filósofo argentino pondera que a lógica da diferença opera em toda articulação (metonimicamente, como pontuei no Capítulo 2), porque os vínculos hegemônicos entre os termos, como deslocamentos, são fundados tão somente em relações de contiguidade.

Laclau pontua a inexistência de qualquer relação de necessidade analógica entre a tarefa e o agente e destaca a hegemonia política como um momento no qual a simples presença de forças em certo contexto constitui singularmente dada formação discursiva, tão somente porque outras forças sociais ali não se apresentam. Realça com esta discussão que condensação e deslocamento (metáfora e metonímia) estão na base das relações políticas como condição de produção de efeitos estruturais, na medida que nenhuma ordem anterior ao processo político pode se apresentar. Na constituição de um momento político, a metáfora expulsa uma diferença

radical na articulação em curso para condensar diferenças que aí se borram e parcializam, enquanto a metonímia desloca uma entre as diferenças articuladas como representação precária da totalidade. Esta representação sempre será inadequada, falha, pois, combinadas/articuladas, qualquer uma das diferenças sequer poderá se expressar por completo.

Ao destacar que é sobre um lugar vazio ou um nada que se produzirão efeitos estruturais, Laclau (2011a, p. 72) ressalta que os significantes vazios, como nomeação do processo hegemônico, são produzidos analogamente ao objeto *a* lacaniano. Destaca então que “(...) qualquer sistema de significação está estruturado em torno de um vazio que resulta da impossibilidade de produzir um objeto, contudo, requerido pela sistematicidade do sistema”. Mas essa sistematicidade tem lugar quando um objeto faltoso na experiência, causa do desejo⁸² do sujeito, dispara a projeção de algo suposto como objeto do desejo⁸³, de tal modo que põe em curso o momento de instituição do social (jogo significante) (LACLAU, 2011a, 2011b).

A necessidade estrutural ou a ilusão de uma unidade total (tal como àquela entre mãe e filho na *coisa* freudiana) será sentida nos termos do *objeto a*, será percebida sem que nenhum significante seja capaz de conter o desejo em si. Sendo o desejo em si inalcançável (porque inefável), todo significante sempre e apenas encarnará o suposto objeto que faz desejar. Isto porque tal objeto é simbólico, ele não existe de fato. Ele apenas representa o desejo que pode repousar em qualquer objeto, palpável ou não. Ele dá ao sujeito a ilusão de que o objeto o tornará completo, satisfazendo seu desejo (ELIA, 2010) ou se colocando, esclarece Fink (1998, p. 84), como “o complemento do sujeito, um parceiro fantasmático que sempre desperta o desejo do sujeito”. Nesta via, Laclau (2011) entende que o sistema⁸⁴ assume a representação de uma *coisa* impossível (a unidade), algo que o transcende, um objeto investido de representar a totalidade (de algo) impossível. Tal como o *objeto a* lacaniano, este movimento tenta expressar a recomposição de uma totalidade ou unidade (*a coisa* perdida). Destarte, toda representação será sempre representação da representação, infinitamente e sem origem, mostrará a si mesma como escape ou limitação.

Com tais premissas, Laclau reconfigura a ideia de luta política e de sujeito. Na busca por fechar a significação o sujeito depositará suas expectativas/desejos em objetos que supõe

⁸² Na perspectiva lacaniana quando a criança entra na ordem simbólica, o desejo do Outro (um adulto, a linguagem) começa a funcionar como *a causa do desejo* da criança (FINK, 1998).

⁸³ A referência ao sujeito não perfaz a consideração a uma consciência ou um eu auto-referido, mas a um sujeito cindido, possível como uma clivagem desde sua inserção no campo simbólico (FINK, 1998), como discuto mais a frente.

⁸⁴ O sistema, a formação discursiva, similar à lógica de um *contexto* (ou como a própria possibilidade do contexto (como [a menção à/] a delimitação precária do sentido),

(de modo fantasioso) conterem a causa de sua fissura, de sua incompletude. Ele deslizará na cadeia significante, deslocando-se de objeto em objeto (ELIA, 2010; JORGE; FERREIRA, 2011; LONGO, 2011), sem poder escapar à impossibilidade de constituição plena da identidade ou da plenitude para o social. É esta concepção de sujeito que está na base das discussões laclauianas e que passo a discutir.

3.1.2 O sujeito político

A Teoria do Discurso se organiza pelo interesse nas práticas hegemônicas constituídas como práticas de poder. A agência é nela re/significada sob a visão lacaniana de que o sujeito se constitui pela *falta* original, como vim apontando, sendo tal falta/incompletude o que impele à luta política. É essa falta/incompletude que possibilita *suplementar* a educação, o ensino, o currículo, adicionar termos no sentido de suprir (requerer completude ou chamar à presença) o que está ausente nas políticas, práticas/discursos escolares, o que se julga ausente no social pensado como totalidade. É esta *falta* constitutiva do terreno social que abre à possibilidade de entender o sujeito como sujeito de decisão e, ao mesmo tempo, de postular a impossibilidade da identidade (de um sujeito centrado e consciente).

A leitura freudiana do inconsciente e o entendimento na psicanálise lacaniana de que este é estruturado como a linguagem são, pontualmente, os elementos de que Laclau se serve para compreender a premência de um sujeito que se pode apenas mencionar, pois não existe em lugar algum como consciência auto gestada. Submetido pelo desamparo fundamental desde o nascimento, à ordem simbólica, ao *Outro* “como esqueleto material e simbólico dessa ordem (...) uma ordem significante e não significativa” (ELIA, 2010, p. 40), o ser que vem ao mundo se inscreve em uma ordem furada, inconsistente, pois o que lhe chega é o conjunto de marcas materiais e simbólicas – significantes – introduzidas pelo *Outro*. Estas marcas suscitarão em seu corpo um ato de resposta denominado sujeito (1998; FERREIRA, 2002; ELIA, 2010; FINK, 1998).

Lacan se apropria do pensamento de Saussure para subvertê-lo e é com esta operação que ele produz outra concepção de sujeito que extrapola as postulações daqueles que, de alguma forma, seguiram na afirmação de um sujeito consciente a partir do saber linguístico. O saber linguístico (estruturalismo) vincula o sujeito às categorias de pessoa, indivíduo, locutor e emissor, variavelmente. Em Lacan, adversamente a tal pensamento, a noção de sujeito é pautada

na “estrutura da subjetividade humana: falta-a-ser” (FERREIRA, 2002, p. 124). É a inscrição do simbólico (campo do *Outro* como lugar dos significantes, a que já fiz referência) no corpo do bebê que vai produzir o sujeito, ao mesmo tempo sua alienação (dependência) à ordem significante inaugurando o desejo do homem como desejo do desejo do *Outro* (FERREIRA, 2002, p. 124).

O significante passa a ser definido “como o que representa um sujeito enquanto diferença, para outros significantes” (FERREIRA, 2002, p. 124). É em relação a essa compreensão que se torna possível afirmar que o significante é signo de um sujeito, que significante e sujeito se encontram (ou podem ser pensados) como uma inscrição na ordem do significante (campo do *Outro*) e, igualmente, que é tal condição que “permite a um sujeito operar com as leis da linguagem e produzir significações que escapam à intenção do dizer” (FERREIRA, 2002, p. 124). Este “escape” é o que se tem de mais sólido em termos de se pensar o sujeito e a teoria curricular ou a teoria discursiva de modo geral. Isto porque a inconsistência na significação conduz a considerar que “a linguagem como discurso torna-se o único testemunho objetivo da identidade de um sujeito, cuja única saída é viver o vigor de sua ambiguidade” (LONGO, 2011, p. 40).

Quebra-se a possibilidade de se estabelecer relação entre o *self* e a sociedade (LOPES, 2013), não sendo mais viável conceber a identidade em estado puro, em uma essência qualquer que seja, como também tornam-se falidas todas as pretensões (técnica/economia de morte) de sutura. O sujeito não é mais que um precipitado de práticas identificatórias, como bem lembra Burity (1997, p. 3), e “a identidade é um momento instável da prática da identificação” ou, o que chamamos de sujeito, é apenas uma menção possível ante à sedimentação de sentidos na substituição significante, “o efeito retroativo de um significante sobre outro (ou de um evento simbolizado sobre outro)” (FINK, 1998, p. 93). Ao ingressar na ordem simbólica, tomar partido/decidir como quer se constituir, o sujeito comparece como *subjetivação*. Ele não é mais do que suposto ou uma suposição de nossa parte (FINK, 1998). Deslizando na cadeia significante, o sujeito será sempre suposto.

Não o encontramos na realidade, mas o supomos. Ou melhor, somos forçados a supô-lo a partir do momento em que reconhecemos a incidência do significante na experiência humana, esse *átomo do simbólico* que, por *não ter em si mesmo significação alguma*, convoca, no ser falante, habitado pelo simbólico, a resposta que se chama sujeito. Somos forçados a supor o sujeito quando reconhecemos o significante porque na verdade é o significante (e não nós) quem supõe o sujeito. O sujeito é, pois, uma suposição do significante que se impõe a nós. (ELIA, 2010, p. 70)

Como um precipitado (na sedimentação), o sujeito se configura como cristalização de sentidos, correspondendo à “definição” usada por Lacan do sujeito “como aquilo que um significante representa para outro significante” (FINK, 1998, p. 93). Ou para o *Outro* (ordem simbólica) como coleção de todas as palavras e expressões de uma língua (FINK, 1998, p. 93).

Burity (1997, p. 03) ressalta que a categoria de identificação, fundamental à concepção do sujeito da psicanálise de Lacan, “traduz o caráter descentrado da subjetividade “individual”, o lugar do desejo na “afirmação” da identidade do indivíduo (e este termo mesmo se torna contraditório, pois o que é próprio do sujeito é ser dividido em si mesmo)”. Para a teoria discursiva, o sujeito, tal como a linguagem e o social, é fraturado por um vazio que o impele para frente, a se constituir. Como sujeito de linguagem, submetido à ordem simbólica desde o nascimento e sem ter como dela sair, vive a ambiguidade de permanentemente não poder conter qualquer essência que lhe confira um “ser” estável, pois todas as tentativas de sutura de um ser se inscrevem “num lugar que não é o seu próprio, mas do *Outro* (simbólico, cultural, social)”. É com este sujeito que Laclau tem concebido a possibilidade inerradicável da ação política e com o qual temos pensado a pesquisa em políticas de currículo. A identificação na luta política não é total, porque na ordem simbólica na qual o sujeito inscreve sua *falta* a significação fura, vaza, encontra o Real⁸⁵, o que permite marcar a inconsistência de se definir a identidade previamente à luta política.

(...) o sujeito emergirá a cada momento em que o(s) objeto(s) em que "depositou sua confiança", por meio da identificação, revelam-se aquém da expectativa. O sujeito emerge na falha da estrutura (do *Outro*) de garantir a estabilidade da identidade até então vigente. (BURITY, 1997, p. 03)

Não há portanto uma identidade essencial. Uma identidade só existe como inscrição sempre perturbada no terreno ambíguo da linguagem – da não transparência, da indeterminação, da impossibilidade de fechamento do sentido.

Nestes termos, as políticas são possíveis de serem pensadas (de entrarem em curso/marcha) porque os sujeitos lidam com um social permanentemente fissurado, em desordem, que pede ordenação. A luta política se realiza na articulação de demandas que produzem novas identidades, em meio a disputas por *hegemonização* de sentidos. Na lógica da retroatividade com a qual o significante trabalha, qualquer fixação parcial será sempre provisória e contingente porque fruto de articulações discursivas (LACLAU, MOUFFE, 2011).

⁸⁵ O Real lacaniano é o que não pode ser representado, simbolizado, é o não-sentido ou o *non-sense* e se insere na estrutura (pela impossibilidade) como uma falta, uma falha, fissurando-a. Fink (1998, p. 43) esclarece que o Real lacaniano “é um tipo de tecido inteiro, indiferenciado, entrelaçado de forma a ser completo em todos os lugares”. É a ordem simbólica que corta a fachada plana do Real e cria lacunas; elimina o Real, ou seja, “puxa-o ou suga-o para dentro dos símbolos usados para descrevê-lo, e desse modo o aniquila” (FINK, 1998, p. 44).

Se o sujeito é efeito de uma cadeia significativa, e se toda cadeia significativa pode ser referida como discurso, articulações provisórias de sentidos (formações discursivas) é tudo o que há no que diz respeito à possibilidade (retroativa, é importante não perder de vista) de (pensar ou se referir à) emersão do sujeito. As articulações discursivas (cadeias ou formações discursivas) disparam processos de identificação/subjetivação a partir de uma nomeação que se quer universal.

A desconstrução derridiana também nos permite elucidar a noção mesma de identificação em toda sua radicalidade no que diz respeito à decisão política. Derrida (1998) adverte que quando se sabe o que o sujeito é (ou quem é), nada há que se decidir, pois tal saber já faz possível a aplicação de uma lei. Se há uma decisão, não pode haver ainda um sujeito antes da decisão e sequer pode haver o objeto e, “no que concerne ao sujeito e ao objeto, não haverá nunca decisão” (DERRIDA, 1998, p. 163). O filósofo desconstrucionista ainda ressalta que se “o sujeito não existe previamente à decisão, quando decido invento o sujeito (...) invento o quem e invento o quê” (DERRIDA, 1998, p. 163), o que também torna a identificação uma “desidentificação”, uma vez que, se a identificação é indispensável, “a decisão destrói a si mesma” (DERRIDA, 1998, p. 163). Neste aspecto, o interesse de Laclau pela decisão o distancia de Derrida. Diferentemente de Derrida, Laclau focaliza a política para compreender como determinadas negociações/articulações subjetivam sujeitos políticos, buscando destacar com isso a possibilidade mesma de agência. Entendo com Laclau (2011a) que a negociação política implica identificação, subjetivação política, mas que a identificação não cristaliza a identidade.

A decisão política é assim uma invenção e não a obra de um *cogito*. As disputas políticas inventam o objeto e o próprio sujeito. A negociação, apenas arazoada num segundo momento à decisão, autoriza arazoamentos como justificativas à decisão. A subjetivação é possível, mas não a identidade como a expressão de uma essência que se realiza. É o fato de o sujeito ser cindido que instaura a possibilidade mesma de sua procura por plenitude, sua procura por identidade, a agência. A subjetivação é, portanto, um efeito (retroativo e não previsto) operado no sujeito pela linguagem em meio a luta por significação. Todas as tentativas de inscrição, de fechamento da significação sempre vazam, visto que “o sujeito emerge na falha da estrutura (do *Outro*) de garantir a estabilidade da identidade” (BURITY, 1997, p. 03), o que é o mesmo que dizer que a decisão se inventa e des/inventa a si mesma ou que ela sempre nunca é capaz de realizar a identidade do sujeito que decide definitivamente.

No campo político, o sujeito será sempre subjetivado (demandado) constituindo-se permanentemente e de modo plural em diversas articulações. As indicações sobre o sujeito

cindido levam a problematizar a educação no registro moderno, abrem à possibilidade de concebê-la na esfera do *acontecimento* ou do que se confunde com o próprio ato da linguagem (DERRIDA, 1991b). O *acontecimento* como tal, inesperado, imprevisto, nunca joga com a transferência de sentidos de uma literalidade, não joga com a redução, ainda que uma redução compareça na significação (retroativa) que logo já deixa de ser *acontecimento*. O *acontecimento*, tal como pensado por Derrida (1991), situa todos os elementos/termos na ordem do traduzível e intraduzível e, por isso, é alheio à previsibilidade.

Pensar a educação desde a lógica derridiana do *acontecimento* não é desconsiderar que sempre haverá o intento de uma constituição da identidade que também é a de construção de uma concepção de currículo, da ordem social (da sociedade). Diferentemente significa entender que essa tentativa será feita no registro simbólico (ambiguidade), articulada em discurso, portanto, posta em xeque pela presença do Real (LACLAU, 2011). Os termos de uma educação se constituem somente nas relações contextuais (discursivas), nunca fora delas, e compõem tão-só negociações provisórias sobre o mundo.

Aqui, mais do que em qualquer outro, penso ser o lugar de acenar para uma abertura à educação, ao sujeito/ao *Outro*. Se nenhum conceito, como argumentei, pode realizar uma identidade, ter o currículo como texto encerra considerar a parcialidade implicada nas relações educativas e o caráter de negociação envolvido na produção discursiva dos objetos em tais relações. Chamo atenção para a ideia de produção discursiva coletiva que se faz como negociação, visto que a significação não é obra de uma individualidade, mas a tessitura de um texto aberto por uma rede cuja extensão não se pode controlar. A noção de sujeito em Laclau (2011b) assume uma perspectiva coletiva, a de um sujeito social.

Não estão fora deste vínculo, que para Laclau (2010) é libidinal por implicar relações de afeto, os sentimentos de aversão e hostilidade que podem ser vivenciados como sentimentos de ambivalência se se referem às pessoas com as quais nos relacionamos mais estreitamente. Porém, se tais sentimentos se projetam a estranhos revelam a expressão de um amor a si mesmo, ou seja, de narcisismo. O amor a si mesmo só é barrado pela formação do grupo (o coletivo), porque nele os indivíduos se colocam como homogêneos, de modo que o amor próprio já desconhece os impedimentos do amor⁸⁶ por um estrangeiro ou um objeto e permite um investimento nestes como idealização do objeto (LACLAU, 2010). Desta forma o objeto

⁸⁶ Para Laclau (2010, p. 77) “los lazos emocionales que unen al grupo son, obviamente, pulsiones de amor que se han desviado de su objetivo original y que siguen, de acuerdo com Freud, un modelo muy preciso: el de las identificaciones”.

substitui o ideal do eu⁸⁷ não alcançado, tornando-se objeto de amor que se busca para satisfação do narcisismo. Um grupo primário pode ser formado por indivíduos que projetaram no mesmo objeto o lugar do eu ideal⁸⁸.

Há então o intento de uma constituição plena da identidade (em termos psicanalíticos) e de construção da ordem social (em termos políticos) (BURITY, 1997). As tentativas dessa constituição serão feitas via registro simbólico (ambiguidade), articuladas em *discursos*, porém, serão postas em xeque pelo Real, pelo irrepresentável. Destarte Burity (2010) realça que uma política não pode ser fundada cientificamente, mas tão só constituída pelas dimensões subjetiva e simbólica enquanto prática política. Nesse processo a articulação compõe um termo chave: “fala da construção de uma vontade coletiva pela transformação de uma demanda particular num objeto de investimento simbólico universal ou “representativo” da comunidade em geral; e fala das operações simbólicas que precisam ser realizadas para tal” (BURITY, 2010, p. 3).

A perspectiva aqui desenhada para o sujeito libera a identidade metafísica, deixando de fazer sentido a esfera do já sabido (cálculo) como pretensão de garantia da identidade como condição de um mundo melhor. Ao mesmo tempo, ao situar a educação na esfera do *acontecimento*, pontua que, imersos na linguagem, sempre já temos que decidir, tão somente decidir e, por isso, somos subjetivados, invariavelmente. E essa decisão, não sendo obra de uma idealidade ou razão, pode ou não se abrir ao *Outro* inesperado/desconhecido como experiência política inventada do impossível, experiência não nula (DERRIDA, 2012). Concebo a busca por identidade como algo que nos é inerente e não questiono tal busca por saber ser ela intrínseca ao viver na linguagem. No entanto, considero que toda antecipação (e estabilização no que é antecipado) nada assegura, apenas constringe outras possibilidades nunca previstas, apenas reduz as possibilidades do encontro com o *Outro* estranho ou desconhecido.

Deste modo, não basta apenas remeter à metafísica implicada na produção ou constituição da realidade para dizer que são inconsistentes as pretensões de teorização que prometem alcançar a plenitude da identidade. Menos ainda, simplesmente, trazer uma problematização denunciando que os sentidos privilegiados de currículo e educação na teoria têm sido amparados “[pel]o voluntarismo autonomista da concepção moderna de sujeito por meio da categoria de identidade” (BURITY, 1997, p. 2) e assim defender que outros sentidos de educação podem ser produzidos na direção das políticas de diferença pelo reconhecimento

⁸⁷ O ideal do eu “antecede a formação do eu ideal”, pois comanda o jogo das relações do sujeito com o outro. Compreende a posição do sujeito (*moi* [mim]) como objeto em relação ao desejo do Outro.

⁸⁸ Para a psicanálise lacaniana é a imagem corporal de unidade do sujeito que se projeta especularmente (JORGE; FERREIRA, 2011).

de inúmeras posições de sujeito. Também não se trata de apenas ressaltar possíveis leituras conservadoras da identidade afirmando a diferença como critério de apartação de nomeações religiosas, étnicas, morais, regionais etc.. Diferentemente, é possível dizer com Laclau (2011, p. 105) que “a identidade é uma inevitável hibridização”, tão-só uma parcialidade em busca de plenitude que não tem na hibridização qualquer perda. Trata-se, a meu ver, de pensar essa hibridização e a impossibilidade de plenitude como a abertura a novas possibilidades políticas democráticas, abertura possível ao se saber continuamente vazio o lugar da significação.

3.2 A política: resposta à instabilidade social

Ao focalizar centralmente a questão do antagonismo e do deslocamento em *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*, Laclau (2000, p. 11) pontua que quanto mais universal se coloca a ideia a ser encarnada em uma luta política, maior é o fosso entre as limitações dos agentes sociais e sua tarefa, mais provável se torna que daí se processe “uma simbiose monstruosa”. Na investigação de uma política educacional autodenominada democrática, busco dispensar uma orientação teleológica de democracia, alicerçada pela fé na correção das distorções entre uma forma superior de pensamento e as práticas sociais. Considero, nesta via, a impossibilidade de um fundamento último realizar a totalidade social e penso que um jogo infundável entre o particular e o universal (LACLAU, 2011a) constitui as lutas políticas, na medida em que este “fosso”, no qual a própria historicidade tem lugar, perfaz o terreno precário em que tentamos sustentar nossas aspirações.

Nestes termos, é possível reconhecer que certas visões de democratização têm sido inscritas de modo contundente na teoria e nas políticas sob o registro de uma ‘educação moderna’, mas, ao se ter em tela que não há qualquer essência para (o que se quer que seja) a democratização, passa a ser impossível afirmar que os mesmos conteúdos tenham servido em igual modo e em diferentes contextos como condição para tanto. Se nenhum conteúdo é inerente à democratização, essa gigantesca tarefa, como bem lembra Laclau (2000), faz a agenda política difusa, pois aquilo o que se apresenta como solução ou estratégia política não pode compreender evoluções de uma racionalização produzida na medida dos problemas sociais.

Isso é o que autoriza a pensar tais conteúdos como *respostas* que, no entanto, não são passíveis de serem confrontadas com suas perguntas. Respostas, na medida em que a política,

assim como a religião, a filosofia, a moral e o direito, desdobra-se como instância de uma responsabilidade assumida (DERRIDA, 2006a) pela afirmação de um saber sobre o mundo. Nesta via dissimula-se a pretensa “subordinación de la ética y de la política al conocimiento objetivo”, da responsabilidade à objetividade desde uma relação racional e metafísica com o mundo (DERRIDA, 2006a, p. 35) que, no entanto, nunca o apreende ou domina, nunca deixa de simplesmente (mas complexamente) ser resposta.

A política/resposta se apresenta como técnica⁸⁹ (o saber, a dimensão do já sabido) que a tudo nivela e neutraliza, pois “descansa sobre el desconocimiento mismo del yo singular” (DERRIDA, 2006a, p. 47). A singularidade, por sua vez, resguarda-se na dimensão do que Derrida chama de segredo⁹⁰. Sem pretender desenvolver aqui essa discussão (ao mesmo tempo sabendo já estar nela imbricada), cabe mencionar que Derrida tem em conta que a relação com o mundo, como relação com a linguagem, impõe uma dissimetria absoluta em relação ao *Outro/todo outro* (RODRIGUES, 2013). Tão somente vivendo ante o *Outro/todo outro*, nos encontramos na condição de sempre lhe responder incondicionalmente. Não obstante, “toda responsabilidade é infinita ou não é responsabilidade, é uma experiência singular de relação com a alteridade, ligada ao silêncio, ao segredo e ao secreto (RODRIGUES, 2013, p. 56). Isso desloca a resposta e a responsabilidade do cogito cartesiano para esta dimensão do segredo⁹¹ como a condição de “não-saber” ou como condição que nos lança à paixão (RODRIGUES, 2013, p. 56).

Responde-se à e na imprecisão e ambivalência da linguagem ao que, em distintos *momentos*, é interpretado como *uma falta* a fraturar a sociedade e impedir sua constituição plena ou à consolidação de princípios supostos como garantidores de sua estabilidade, como a justiça social e a igualdade etc. No caso específico deste estudo, penso ser em meio a uma luta social mais ampla, produtora de uma particular compreensão da sociedade como “desigual” (caótica e instável), que a política educacional se compõe singularmente a partir de respostas/aspirações pensadas como capazes de produzir a sociedade democrática, ou certa ordem que conduza à

⁸⁹ Derrida (2006b, p. 47) ressalta que na modernidade, esta relação com a técnica produz um individualismo (o interesse por papéis desempenhados, mais do que pela pessoa singular) desde o Renascimento. Assim, “las alternativas se confunden: el individualismo se torna socialismo e colectivismo, simula una ética o una política de la singularidad; el el liberalismo se funde con el socialismo, la deprecia con el totalitarismo, y todas estas figuras comparten la misma indiferencia respecto de lo que es la objetividad del rol. La igualdad entre todos, santo y seña de la revolución burguesa, se transforma en la igualdad objetiva ou cuantificable de los roles, no de las personas”.

⁹⁰ Em *Dar la muerte* (2006b).

⁹¹ Rodrigues (2013, p. 55) destaca que a noção derridiana de segredo não perfaz um conceito mas “aquilo que opera outra ideia de autonomia e de responsabilidade, segredo como o que equivoca autonomia e responsabilidade, confunde a possibilidade de responder em nome do próprio”.

mudança social suposta como desejada. A inexistência de uma essência, em termos teóricos e empíricos, permite realçar a contingência radical na conformação de disputas por significar o social como/em *espaços-tempos* específicos de luta política e, ao mesmo tempo, credencia lidar estrategicamente com elementos de um jogo político local. Na medida em que se investe no abandono de qualquer conceito teleológico de democracia ou quanto às tarefas da educação/dos atores sociais, torna-se importante entender as operações discursivas que trabalham na unificação de diferentes conteúdos sob um *nome*.

A concepção de política, tal como apresentei no Capítulo 2, permite pensá-la como uma configuração resultante de uma “constelação histórica”, dependente de circunstâncias históricas próprias (MARCHART, 2009, p. 50) que expõem o caráter contingente e não necessário de uma formação discursiva. Acenar para as circunstâncias históricas contingentes, tê-las em conta demandando as políticas em curso e não a uma evolução conceitual, uma racionalidade ou a obra de uma consciência, abre à possibilidade de pensar as políticas como cogitadas à correção (contenção) das disjunções próprias à linguagem e à impossibilidade de realizar a sociedade, a identidade.

No entendimento de Laclau (2000), quando a capacidade de totalização/objetivação de um discurso (a própria significação) colapsa, quando um discurso perde sua legitimidade como explicação ou arrazoamento de uma realidade, abre-se o jogo de produção do sentido como uma nova disputa por hegemonização. Indiferente à instabilidade social permanente, uma (leitura de) crise é realçada socialmente como um dispositivo que permite coordenar uma nova leitura de correção ou ordenação social. Mas é importante diferenciar a noção mesma de crise, como um dispositivo moderno que permite o agir metafísico e a noção de instabilidade social tal como a tenho pensado com Derrida (1998). Para o filósofo franco-argelino, a instabilidade é constitutiva do social. “Porque há instabilidade é que a estabilização se volta necessária; porque há caos é que há necessidade de uma estabilidade” (DERRIDA, 1998, p. 162-163), necessidade da própria política, embora a estabilidade jamais seja alcançada. Se fosse, não se defenderia a democracia, o desenvolvimento, a projeção de fundamentos para a educação, não haveria a política.

A estabilidade do social é uma impossibilidade que o pensamento metafísico entende como crise a ser superada sempre que se recorta o social com a pretensão de moldá-lo harmonicamente. A estabilidade é uma pretensão que pressupõe a própria ideia de crise, enquanto a crise pode ser entendida como a produção de sintomas (MACEDO, 2013) frente à instabilidade radical. Deste modo, a crise constitui um momento (como leitura particular/corte) frente ao qual se impõe o trabalho de produção de um centro. Nestes termos, a instabilidade

nunca deixa de se apresentar como risco e possibilidade, como dimensão fundadora e irreduzível “onde se cruzam o possível e o impossível”, condição da política e da ética, como bem lembra Derrida (1998, p. 163). Por sua vez, o realce de uma crise compõe um trabalho de leitura que sempre tende a acusar a insuficiência de determinado discurso como reparador da própria instabilidade social. É desta feita que, para Laclau, as crises, como leituras produzidas ante a instabilidade, podem desestabilizar sedimentações sociais como visões cristalizadas ou naturalizadas sobre o social, permitindo que se veja (ou que se possa configurar) um deslocamento no processo de significação.

O deslocamento resulta da impossibilidade de saturação dos discursos como princípios de leitura adequados ou suficientes a uma heterogeneidade que não se pode conter. Diz respeito à impossibilidade de representação e de presença do sentido, na medida em que o sentido subentende uma espacialidade ou a coexistência de elementos em uma estrutura que funda o caráter positivo de todos os seus termos (LACLAU, 2000). Ou ainda, porquanto sequer a coexistência é possível porque a relação diferencial e de eliminação entre elementos em uma estrutura é o que permite a ilusão de positividade/objetividade. De tal modo, Laclau (2000), concebe o deslocamento como o próprio fracasso na constituição da estrutura e não um momento necessário de autotransformação da estrutura. Como pura temporalidade, por fracassar, a estrutura permanentemente deslocada, abre e amplia o escopo de liberdade dos sujeitos históricos.

Para usar a expressão de Laclau (2013), é sobre a ausência da presença de qualquer algo em si que opera um *deslocamento tropológico* em que certos objetos passam a ocupar o lugar do fundamento. Um momento que, para o estudioso argentino, dá a ver a presença de *significantes vazios*, ou um significante cujo excesso de significação faz ocupar o lugar do impossível (o lugar do abismo, do nada) na forma de um objeto específico. Este momento em que se mostra o colapso de determinada ordem ou discurso (um deslocamento na significação) é, para Laclau e Mouffe (2011) e Mouffe (1996), *o momento do político*. É quando o deslocamento possibilita a instituição de outra formação discursiva com a articulação de diferentes discursos por distintas práticas hegemônicas (LOPES, 2011a). É nesta direção que Laclau (2000) diferencia o social do político: enquanto o social perfaz o terreno das práticas discursivas sedimentadas, o político constitui o momento da instituição do social, de uma nova ordem ou um novo princípio de inteligibilidade. Mas o discurso de uma nova ordem é aceito (hegemonizado) por numerosos setores “não porque eles se sentem particularmente atraídos por seu conteúdo concreto, senão porque é o discurso de *uma* nova ordem, de algo que se apresenta como alternativa crível frente a crise e o deslocamento generalizados” (LACLAU, 2000b, p.

82). A hegemonização de um discurso de uma nova ordem depende de sua disponibilidade e eloquência como um princípio de leitura à instabilidade social, embora não haja vinculação alguma entre os deslocamentos sociais como temporalidades e o espaço discursivo constituído como leitura possível da crise social, como pondera Laclau (2000).

Na leitura que faço destes movimentos, também me apoiando em Derrida (1991), entendo que a historicidade mesma, produtora *do/produzida pelo* deslocamento incessante na significação, ativa a projeção de diferentes *respostas* ao que deve ser a sociedade. Simultaneamente, a dinâmica contextual das lutas políticas impede que tentativas de resolução dos problemas se repitam, ou seja, que os investimentos (pedagógicos, por exemplo) sejam linearmente os mesmos, como se despontassem automaticamente de diferentes tradições sob uma forma originária (portanto, repetível) de pensamento à espera de serem postos em prática. Mesmo que haja a manutenção de determinados significantes em diferentes tempos e lutas políticas, porque a significação nunca é capaz de realizar a totalidade/objetividade de um discurso, a produção provisória de sentidos sobre eles vai constituir algo radicalmente original, não a simples reprodução.

Não obstante, a falência de sentidos mostra os deslocamentos (produzidos por isso que é uma impossibilidade) como momentos de abertura à *reinscrição* de outros num trabalho de *remarca* a privilegiar o significante sem conter a *différance*. Determinados significantes, por exemplo, muitas vezes são apresentados nas políticas como se, a partir deles, fosse possível transportar os sentidos que outrora demarcaram certas tradições. Argumento que, em vez de um acesso incontaminado às tradições, tais significantes não contêm uma significação última, pois podem portar apenas *traços* de tradições. Neste sentido, entendo serem os *contextos* demarcadores das possibilidades de significação, dos constrangimentos que jogam com a (im)possibilidade do sentido, enquanto o que chamo de ‘tradições’ neles comparece somente como algo borrado, já incapaz de se apresentar (se fazer presente) sob a força de uma origem. Se a significação não se realiza definitivamente, se é sempre adiada (FINK, 1998) e se não há transferência/transporte de sentidos (DERRIDA, 1991), nenhum contexto se faz idêntico e a reinscrição de algo suposto como expressão fiel de uma tradição não pode comportar mais do que *espectros* disso que não pode se fazer presença (DERRIDA, 1994).

Apoiada em Mouffe (1996), Lopes (2008c, p. 208) concebe tradição como “uma inserção histórica em determinados discursos, neles incluídas as práticas e os jogos de linguagem, que nos constituem como sujeitos”. Para a autora, grupos sociais se dispõem em comunidades (subjetivados nas disputas por significação) em função da negociação de fragmentos de tradições em comum. Aqui é importante destacar que a manutenção de

determinados significantes (pela crença de que tornam presentes o mesmo) se faz como sujeição a diferentes interpretações das tradições em uma mesma luta política. Não se trata, como adverte Lopes (2008a), de tradicionalismos, mas do modo como os campos de luta se conformam ante a investimentos de discursos específicos, na configuração de demandas específicas, moldadas somente no momento da luta política. A autora entende ser importante, no campo do currículo, buscar compreender as negociações de sentido operadas entre as tradições (traços destas) e as expectativas em curso na atualidade, considerando que, para tanto, uma postura crítica em relação a isso que são então “híbridos culturais” vai dispensar que as tradições sejam louvadas ou que delas se “extraia uma linha contínua de evolução dos saberes ou mesmo uma direção para a luta política” (LOPES, 2008a, p. 209).

Tais considerações remetem ao trabalho de produção de sentidos, sob o qual subjetivações são desencadeadas na luta política e nos arrastam para a uma discussão que segue além do que postulou Saussure. Nenhuma consideração cabal pode ser arguida das ponderações tratadas até aqui e definir que não há mais nada a pensar, ou que tudo passa a ser relativo. Assumir a possibilidade de discutir a política, ao saber disso que é uma necessidade de figuração, mito (LACLAU, 2000), consiste, invariavelmente, em uma opção teórica que é sempre risco⁹². A meu ver, a possibilidade que nos coloca Laclau (2011a, 2000), ao radicalizar a ideia de uma negatividade constitutiva do social e ressaltar o caráter indeterminado e não teleológico das configurações políticas, antes conduz a uma hiperpolítica. Apoiada em Mouffe (1998), Lopes (2012a, p. 713) assinala que “o que nos hiperpolitiza é a possibilidade de inventar hoje, sem garantias, o que será o passado para o futuro que desejamos, sem muita clareza de onde esse desejo se concretiza”. Sempre há risco, porque somente há invenção e inconclusão. Como a autora brasileira ressalta, “essa possibilidade nos empodera como agentes dessa invenção, na qual o sentido do que somos como sujeitos é sempre adiado” (LOPES, 2012a, p. 713).

É nestes termos que rompo com a determinação conceitual e encaminho o trabalho teórico-estratégico não em termos de uma finalidade a se alcançar, como pondera Derrida (1991), mas como um voltar-se (não apenas olhar, mas produzir a sensação mesma de retorno) ao processo de significação para realçar o *antagonismo* como característica irredutível do social.

⁹² E como lembra Derrida (2012, p. 59), “(...) é necessário correr riscos. Sem isso, não há responsabilidade.”

3.2.1 Antagonismo e deslocamento: limites da objetividade social

A discussão acerca do antagonismo e do deslocamento compreendem, para Laclau, uma abordagem dos modos de produção do social. Talvez aqui seja propício repetir que um dos temas relevantes da desconstrução é a produção político-discursiva da sociedade, sem que (radicalmente) isso se revele como um meio de se decifrar o social. Isso implica compreender os modos dessa produção política discursiva como objetividade.

Para Laclau (2000), a possibilidade de existir uma fronteira que mostre um para além do social (da significação, de uma configuração discursiva) somente leva à percepção de uma nova diferença. No entanto, se tudo no social já sempre se encontra penetrado por seus limites, somente a *subversão* de algo (uma construção discursiva) sob a forma de um antagonismo pode mostrar tais limites. O antagonismo constitui o social desde seu interior, não podendo ser encontrado fora dele, todavia escapa à possibilidade de ser apreendido pela linguagem, pois “a linguagem só existe como intento de fixar aquilo que o antagonismo subverte” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 169).

A fronteira de um sistema significante dado não pode ser significada, senão somente posta em questão sob a forma de uma interrupção ou quebra do processo de significação (LACLAU, 2011a). A função da fronteira é introduzir uma ambivalência essencial entre os polos ou sistemas constituídos por essa mesma fronteira. O teórico argentino sustenta que, em vez de compor o momento de uma totalidade, (como negação) “o antagonismo compreende o limite de toda ordem em constituir-se” (LACLAU, 2000, p. 105). Em outras palavras, se a objetividade requer a positividade de todos os seus elementos, a negatividade implicada em um “exterior constitutivo” (um antagônico que ameaça a identidade e, ao mesmo tempo, é condição de sua (in)existência), o social (todo o objeto) “nunca logra constituir-se plenamente como ordem objetiva” (LACLAU, 2000, p. 35), e o antagonismo se apresenta como o limite de toda objetividade⁹³.

O *deslocamento* compreende a interrupção na significação, a impossibilidade demarcada pelo antagonismo através de uma subversão ou ambivalência essencial, tal como

⁹³ Baseado no argumento do ‘ser para a morte’ na obra de Heidegger, Laclau (2013) entende que, assim como a morte perfaz uma possibilidade autêntica, pois a vida não pode transcendê-la (portanto, não sendo parte da vida, a morte é o próprio limite da vida), “se há uma força antagônica ao ser, esta força transcende ao ser e põe os limites para a existência deste ser”. A presença do antagonismo impede o acesso à positividade, enquanto “a substância última de todo objeto seria o puro deslocamento” (LACLAU, 2013).

tratei no Capítulo 2. Como Marchart (2009, p. 186) aponta, o deslocamento se descreve fenomenologicamente como “acontecimento” ou “temporalidade”. Na perspectiva lacaniana, subentende o encontro com o Real e, para Laclau (2000), consiste na subversão de toda determinação, porque destrói o espaço⁹⁴ como possibilidade de representação, a espacialidade como tal, encenando um duplo efeito: por um lado, a representação se consolida sob tal superfície apenas na forma de um antissistema; por outro, é sob o custo de ter esvaziada “sua consolidação como superfície discursiva necessária de todo conteúdo concreto” (LACLAU, 2000, p. 95) que a representação pode se projetar ante “toda reivindicação e protesto social”. O deslocamento⁹⁵ mostra o abismo no lugar da significação ou o terreno que torna impossível o encarnar do particular no universal (LACLAU, 2000, p. 95).

A impossibilidade de uma objetividade leva a ater-se à política como tentativa de correção ou de completude que jamais tende a findar, dispensando-se, na investigação, certezas quanto ao comparecer controlado de um universo empírico. Nesta perspectiva, não cabe mais, simplesmente, pensar o processo de significação constitutivo das disputas discursivas no campo do currículo sob a ilusão de que rigorosas condições de cerco de nosso objeto, como se defende na perspectiva transparente ou ‘analítica’ de investigação, poderão trazer à baila a objetividade como tal. Se nenhum objeto pode mostrar-se a si, toda transparência cai por terra, seja porque uma constituição plena deixa de ser entendida como possível, seja porque o mostrar-se de uma significação já implica considerar ‘a presença’ de um *exterior radical* que é condição de (im)possibilidade de qualquer objeto/identidade. Igualmente, se a (im)possibilidade de fechamento da significação revela a presença dessa radical negatividade, ou seja, de um instituir permanente do descentramento através do antagonismo (LACLAU, 2000), não se pode mais pensar em um centro a comandar a estrutura, senão que numa pluralidade de centros⁹⁶ (DERRIDA, 2011) coexistentes.

⁹⁴ Como discuti anteriormente, “o tempo é hegemonizado pelo espaço através da repetição”, ou seja, a espacialização da temporalidade do evento procede através da repetição, da redução de uma variação a um núcleo invariante que é um momento interno da estrutura pré-dada (LACLAU, 2000, p. 58).

⁹⁵ Para Derrida (2011), frente a essa compreensão, que é uma expansão *sem limites* da linguagem, torna-se necessário pensar a lei que governa o desejo de centro na constituição da estrutura, que não é outra coisa senão o desejo de fixação, estabilização. Derrida pondera que, de algum modo, sob tal lei, se tornou preciso pensar o processo de significação que ordena os deslocamentos e substituições disso que é uma presença central nunca idêntica a si mesma em seu próprio substituto que, por sua vez, não substitui a nada que possa ter existido antes, portanto, como centro, não compõe um lugar natural, mas apenas uma função, como já abordei. Este não-lugar, sem qualquer positividade, sob o trabalho incessante do deslocamento, é o lugar de infinita substituições de signos que mostra que tudo é discurso, não há uma para além do trabalho inconstante da linguagem.

⁹⁶ Laclau (2013) pontua que não há nenhum centro positivo, mas a necessidade de centro pertence a um campo estrutural como necessidade de se criar um centro. O centro (e há sempre uma pluralização nisso), será sempre

Há ainda outras implicações teóricas quanto ao antagonismo ou o deslocamento. Se “uma dimensão de negatividade penetra e está latente em toda objetividade”, uma vez que “as condições de existência de qualquer entidade são exteriores a mesma” (LACLAU, 2000, p. 36), todo *ser* vai ser sempre finito e contingente. Para Laclau, se o antagonismo mostra a contingência de toda objetividade ou que “toda objetividade é contingente” (2000, p. 36), o contingente passa a ser visto, para além do accidental, como todo *ser* cuja essência não implica sua existência. Outro modo de se dizer isso é afirmar que as identidades (ou a objetividade) e sua condição de existência formam um todo inseparável. Em outros termos, a relação entre as identidades e as condições de sua projeção é absolutamente necessária: a *contingência* é ela mesma *necessária* (MARCHART, 2009), Uma identidade/objetividade pressupõe uma exterioridade que é sua condição de possibilidade e, simultaneamente, de impossibilidade, porque nada há no interior da identidade/objetividade que alinhe sua totalização ou realização. Laclau assevera assim que contingência significa um ente cuja essência não implica sua existência. Pode existir, mas essa existência não é obrigatória, determinada por algo prévio.

Essa exterioridade, um antagonismo (uma diferença radical), introduz a *indecidibilidade* na estrutura de toda identidade/objetividade, na medida em que, simultaneamente, tanto a bloqueia quanto a afirma. Laclau (2000) adverte, contudo, que sem a coexistência destes dois momentos (plenitude e impossibilidade de objetividade, bloqueio e afirmação) não existiria ameaça alguma e, portanto, se há esse duplo movimento ou paradoxo, é porque não se processa a negação do caráter necessário de uma identidade/objetividade, senão que este é subvertido, pois não é possível ameaçar a existência de algo sem afirmar, neste mesmo gesto, sua existência. Considerar a contingência não significa negar a necessidade, mas, ter em conta que, como um elemento de impureza, a contingência “deforma e impede a constituição plena desta última” (LACLAU, 2000, p. 44) mostrando que nenhuma necessidade pode se realizar.

É nessa radical indecidibilidade que se situa a impossibilidade (o limite) da significação em ancorar definitivamente qualquer fundamento para o social, a infundabilidade mencionada por Marchart (2009, p. 47). A leitura discursiva do social esquiva-se de t(d)omar os objetos da investigação como objetividades dadas e, nesta direção, sigo a Laclau (2000) para sustentar a compreensão da negatividade constituidora de toda identidade/objetividade; da contingencialidade (e não necessidade) de todo *ser* ou objeto; da historicidade implicada no caráter socialmente construído da objetividade. Entendo que não há o que se poderia chamar “uma objetividade básica dentro da qual ‘flui’ a história”, senão que “essa estrutura mesma é

um centro fictício, perfazendo (teoricamente) a ilusão de unidade (objeto a; a coisa freudiana), um objeto impossível.

histórica”, como é histórico o ser de todo objeto, na medida em que “é socialmente construído e estruturado em sistemas de significação” (LACLAU, 2000. p. 52).

Tendo em conta a crítica a leituras positivas/positivadas dos processos políticos como o que investigo, o olhar desconstrucionista aqui se volta à negatividade constituidora dos objetos, irreduzível a qualquer realidade. Laclau e Mouffe (2011, p. 146-147) pontuam que “o fato de que todo objeto se constitua como objeto de discurso não tem *nada que ver* com a questão acerca de um mundo exterior ao pensamento, nem com a alternativa realismo/ idealismo”, mas com a especificidade de um objeto que enquanto tal “depende da estruturação de um campo discursivo”. Afirmam que “o que se nega não é a existência externa ao pensamento, de ditos objetos, senão a afirmação de que eles podem constituir-se como objetos à margem de toda constituição discursiva de emergência” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 146-147, grifos dos autores).

Uma teoria fundada na positividade, ou naquilo que Derrida denomina como metafísica da presença (LACLAU, 2000), é possível apenas como um apagamento da contingencialidade. Ou, fazendo subsumir a historicidade mesma, reduzindo a mudança e a negatividade a um momento interno de um conceito. Contudo, esse apagamento ou redução, para Laclau (2000), faz com que o sistema e o real coincidam e se vejam imbricados por uma racionalidade encarregada de moldar a evolução histórica dos fatos. Se a historicidade é apagada, a teoria passa a ser uma peça sobre a qual os interesses históricos não se formam, apenas se reconhecem, implicando também a exclusão do antagonismo, que tanto é condição do sistema ou formação discursiva (LACLAU, 2011a) quanto é o que (im)possibilita a identidade/objetividade, é pertinente reafirmar.

Não apenas porque se trata do terreno da política (ou da teoria política), no qual agendas são negociadas frente ao ensejo de universalização/plenitude, ter por entendimento o caráter inerradicável do antagonismo (MOUFFE, 1996) é considerar que os processos políticos, como as relações em geral, não podem ser coordenados por uma positividade primeira. Se o que me antagoniza ameaça minha existência, ele mostra minha radical contingência e, ao mesmo tempo, que o desenlace da luta política nunca está determinado previamente, pois se faz enredado em uma contingencialidade radical (LACLAU, 2000). Neste caso, aquilo que me antagoniza na luta social também se inscreve na contingencialidade e, do lado de lá (um exterior) de sua luta política é viabilizado, na mesma medida, por uma negatividade radical, ao passo que se pode reafirmar que não há nada que se constitua (que tenha sentido) à margem de uma negatividade.

Marchart (2009, p. 187) adverte ser no momento de negatividade e deslocamento antagonistas no qual a contingência se situa “enquanto um acontecimento que *revela* que as coisas poderiam ser de outra maneira”, na medida em que a contingência não se compõe como acidentalidade. Pontualmente, o autor explica que o *status* das condições de existência de dado sistema (estrutura ou formação discursiva) é contingente por não poder ser derivado da lógica interna ou da racionalidade do sistema. A aceleração das transformações sociais e as rearticulações decorrentes, segundo Laclau (2000), torna mais visível a contingência dos discursos que, cada vez mais transitoriamente, compõem os objetos em sequências discursivas variadas e instáveis. Ela tanto gera consequências negativas quanto abre novas possibilidades de agência ou ação histórica, pois os deslocamentos estruturais revelam uma expansão do campo de decisão política.

Também permite afirmar a inexorabilidade do poder quando ainda são postuladas aspirações de uma sociedade reconciliada, dando a ver sua indeterminação na oscilação (deslocamento ou abertura) estrutural. Simultaneamente, torna restritas as afirmações de lutas políticas alinhadas por forças estruturais de alguma ordem, como a econômica, por exemplo. Se o capitalismo emergente conduz a deslocamentos cada vez mais acentuados na instituição de novos processos sociais, tais deslocamentos estão implicando, por sua vez, na pluralização de novos centros de poder o que, de saída, permite pensar que nenhum poder total domina o jogo político.

Frente a isso que insta à pluralização do descentramento em decorrência de diversos antagonismos, para Laclau (2000), se mostra a historicidade de um mundo menos dado, a ser construído por disputas permanentes de constituição de centros diversos e instáveis/precários de poder. Se os deslocamentos instituem a (im)possibilidade de um centro, o sujeito não está nunca determinado pelo interior da estrutura, mas “surge” ou “resulta” da impossibilidade mesma de se constituir a objetividade da estrutura. Entendo, pois, ser estratégico, a partir do que dispõe Laclau (2000), em vez de esquadrihar o sentido objetivo da história, buscar a facticidade instauradora de certos sentidos no terreno (também sedimentado) dos discursos/práticas sociais, sob àquelas visões sociais cristalizadas que levam a lidar com determinados eventos como se fossem inexoráveis. Laclau (2013) esclarece que pôr à vista a contingência é o mesmo que ressaltar a decisão ainda quando um conteúdo decisional não estava (nunca esteve) pré-determinado, expondo com isso (pela contingência e na decisão) a significação, um acontecimento da linguagem produzido na suposição do apagamento da alteridade radical que lhe constitui. Investigar *a* e *na* textualidade passa a ser algo distinto de procurar a verdade ou aplicar uma gramática ao social. Ao contrário, compreende buscar o

momento em que a articulação contingente na qual se inscrevem os objetos do social sempre se deu (LACLAU, 2013), ou buscar o momento em que a contingência é entendida como necessidade.

Seguindo a teorização discursiva laclauniana e o pensamento desconstrutivo, torna-se impossível conceber um lugar no qual a representação fala a verdade à coisa diretamente, e se admite que os sentidos pelos quais disputamos na política (também na teorização) não constituem a medida exata de um cálculo para o social, nem podem ser encontrados fora de um jogo. Há, irremediavelmente, uma responsabilidade implicada nas reduções e exclusões nas disputas sociais (disputas pela hegemonização de sentidos), há sempre relações de poder nisso que é a abertura inexorável da linguagem. É importante então, a meu ver, fazer falar a não naturalidade de certas articulações que se apresentam como naturais, demonstrando que são elas o resultado de decisões particulares que se estabelecem como únicas e/ou necessárias mesmo quando muitas outras decisões seriam possíveis.

3.2.2 Tradução e política

Ponto o trabalho teórico-estratégico na tese como imbricado em *tradução*, o tradutível intraduzível de uma política educacional na originalidade desta escrita. Com o mito de Babel, Derrida (2006a) realça a *tradução* como algo que se coloca diante da necessidade da figuração do próprio mito, dos tropos, para suprir aquilo que a multiplicidade (das línguas) nos interdiz. Para o filósofo franco-argelino, a “torre de Babel” realça “a multiplicidade irreduzível das línguas, exhibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação” (DERRIDA, 2006a, p. 11-12). O nome próprio Babel (intraduzível como um nome próprio) configura, neste sentido, “o mito da origem do mito, a metáfora da metáfora, a narrativa da narrativa, a tradução da tradução” (DERRIDA, 2006a, p. 11), na medida em que o jogo entre nome próprio e multiplicidade, como interdição e abertura, vai limitar não apenas uma tradução verdadeira, a transparência e adequação da expressão, assevera Derrida, mas, sobretudo, uma ordem estrutural ou uma coerência do *constructum* revelando algo que é o limite interno à formalização.

Ante a tal limite, nenhum acesso à origem é possível e o traduzir nos resta como única relação com o mundo. Babel, o nome de Deus, nomeia também por “confusão” a cidade Babel num gesto (obra de Deus) que “impõe e interdiz *ao mesmo tempo* a tradução” (DERRIDA,

2006a, p. 18), punindo o querer assegurar “a unidade de um lugar que é ao mesmo tempo uma língua e uma torre, (...) uma genealogia única e universal, (...) se fazer um nome numa língua única e universal, que seja também um idioma e reunir uma filiação” (DERRIDA, 2006a, p. 17).

A tradução, então referida às línguas, constitui a proliferação dos sentidos e impede que a significação se faça fora de uma rede diferencial e diferida ou à margem da *différance* (FERREIRA, 2009). Desta feita, com Derrida (2006, p. 56), entendo a possibilidade de falar da política e tudo o que possa ser dito (ou seja, tudo) na via da promessa de uma linguagem mais original, embora sempre inadequada e não menos “violenta e forçada e estrangeira”, que torna inútil qualquer suposição de transmissão. Não uma promessa, porque poderia ser possível uma tradução da tradução, mas porque nunca sequer se toca o original. Não falo, pois, a partir de um ponto zero da política, tampouco manobro essa escrita sob a perspectiva representacional da linguagem por saber que não repito a política ou a replico como um mesmo. A escrita aqui está sendo entendida com Derrida (1991a, p. 34-35), como o suplemento que se doa à infinita substituição. “Uma substituição que se opera, pois, como um puro jogo de rastros e suplementos ou, se queremos ainda, na ordem do puro significante que nenhuma realidade, nenhuma referência absolutamente exterior, nenhum significado transcendente vem bordejar, limitar, controlar”. Substituição da substituição da substituição, que a faz prescindir do pensamento originário pois apenas o mimetiza ou traduz. “Ao extrapolar o suposto pensamento originário, a escrita, como tradução da intenção, por violência, por arrombamento, se desenvolve em um movimento contínuo e subversivo de substituição” e se coloca como o “indecidível sintomático da *différance*” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 399), que não assegura qualquer suposto *como tal*. É nesta medida que a tradução se impõe na impossibilidade da univocidade de uma estrutura fechada de significação ou de uma língua universal (DERRIDA, 2006a) que possa conferir transparência ao mundo e nos torna tradutores.

Escrever sobre a política (sobre todas as coisas) é assumir uma tarefa infinita cujo não acabamento tende a permanentemente se mostrar. É endividar-se numa criação derivada, cuja responsabilidade se carrega, pois o risco da tarefa, como adverte Desbois (apud DERRIDA, 2006a, p. 71), projeta a perspectiva de uma versão autêntica. Neste aspecto, a relação com a política se coloca como tradutível e intraduzível, revelando que a verdade da linguagem ou a verdade da linguagem pura é tão somente a letra que já não mais oprime por não ser mais “o corpo exterior ou o corselete do sentido”. A tarefa de traduzir implica assim a desconstrução como ligada à questão do intradutível (OTTONI, 2003). Ainda que a política projete uma relação de permanência com a unidade do significante, não é possível fixá-lo definitivamente.

Nela os esforços na direção de tornar clara uma ação racional sobre a educação nunca são capazes de estabilizar ou conter o texto.

Esta é, pois, a condição colocada a todo envolvimento com a vida, com o mundo, com a política: traduzir/escrever, e é a esta perspectiva de tradução/escrita que nós voltamos aqui, como forma de potencializá-la na compreensão da política e dos sujeitos com ela/nela envolvidos. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 400)

A textualização da política opera então na dimensão da calculabilidade (DERRIDA, 2012). Neste assento, julga poder apagar a dimensão de fracasso inerente a todo texto, porque todo texto está destinado ao fracasso, simplesmente pelo fato de que, para ser instituído, tem que ser lido (LOPES, 2015, no prelo). A dimensão da calculabilidade se projeta na tentativa de estabilizar ou conter a tradução (o fracasso, o equívoco, a dubiedade) inerente a todo texto político, embora tal fracasso jamais seja completo. Um fracasso total consistiria em o texto deixar de ser texto, deixar de produzir sentidos. Nestes termos, os textos (documentos que investigo) são abordados nessa operação que nenhum método controla. Como uma produção que se diferencia daquela privilegiada no campo da educação, esta investigação não tem a pretensão de comunicar o valor da verdade, pois reconhece não “dominar o jogo, dominar de uma vez só todos os fios, [este que seria um gesto racional] iludindo-se, também, ao querer olhar o texto sem nele querer tocar, sem pôr as mãos no objeto, sem se arriscar a lhe acrescentar algum novo fio, única chance de entrar no jogo tomando-o entre as mãos” (DERRIDA, 1991a, p. 07). Volta-se, não obstante, a encetar para a parcialidade e provisoriade do conhecimento que não permite a explicação cabal de todas as coisas e nos coloca na situação permanente de produzir a negociação, os sentidos.

Não há aqui uma estratégia de investigação originada de um método (de um programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; ou ainda prudência, circunspeção; modo judicioso de proceder; ordem⁹⁷). Postulo o trabalho *teórico-estratégico* como uma operação que “recusa ser comandada em última análise, por um horizonte teleo-escatológico [...]” (DERRIDA, 2001, p. 79). Busco pensar a política como no gesto desconstrutivo, no qual não se destrói o texto metafísico, mas, nele se insere sempre acrescentando, tentando trazer o texto para além dele próprio.

⁹⁷ Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3ª. edição, 1ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições. Edição eletrônica autorizada a Positivo Informática LTDA.

Não se trata então de inventar um novo método ou de postular a desconstrução como tal. Entendo com Derrida que o *encetamento* da desconstrução jamais é exaurido pelo cálculo consciente de um sujeito, pois “não é uma decisão voluntária ou um começo absoluto, não ocorre em um lugar nenhum nem em algum outro lugar absoluto. Sendo, justamente, encetamento, ele se institui de acordo com linhas de força e de forças de ruptura localizáveis no discurso a desconstruir” (DERRIDA, 2007, p. 90). Este localizável pressupõe uma relação com *significantes* ou *alavancas* que tentam definir a *escrita* da política ante a impossibilidade de sutura de um significado final, “a impossibilidade que tem uma cadeia de se deter em um significado que não a põe de novo em movimento por se ter, já, colocado em posição de substituição significante” (DERRIDA, 2007, p. 90).

É em torno dos jogos significantes que, estrategicamente, busco colocar certas *clausuras* (não um *fim*, como destaca Derrida em Gramatologia, 2008) em tensão, por entender que a “la desconstrucción es una explicación con, una experiencia de lo imposible, la experiencia política de la apertura al otro como posibilidad de lo imposible” (DERRIDA, 2012, p. 82). Entendo que a desconstrução caminha desarticulada à necessidade de um programa ou método e “sin ocupar el lugar de nada” (DERRIDA, 2012, p. 86). É com esta perspectiva, a da tradução como pensada por Derrida (2006, p. 47-48), pois que “toca no original de forma fugitiva e somente em um ponto infinitamente pequeno do sentido, para seguir em seguida (*suivre ensuite*) sua marcha a mais própria, segundo a lei da fidelidade na liberdade do movimento linguageiro” que, no Capítulo 4 abordo a política curricular de ciclos em Rondonópolis (MT).

4 A TEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR EM RONDONÓPOLIS (MT)

Ainda que queira calçar ou pavimentar as escolhas na investigação, tenho a situação da investigação como a de *um puro limite*, um trabalho que “não exclui, ao contrário, os graus, a virtualidade, o intervalo e o entre-dois, o labor infinito para rejuntar o que é, no entanto, passado, já dado, aqui mesmo, entre as linhas, já assinado” (DERRIDA, 2006, p. 72). Tomando a isso como uma permanente tensão que, por sua vez, não impede nenhum dizer nem faz a nada desnecessário, neste capítulo busco tensionar a lógica que põe a política em curso, explicitando como certas sedimentações permitem a instituição provisória e precária de determinados sentidos para a educação.

Para tanto, estou considerando que a textualização da política educacional de Rondonópolis (MT) não está circunscrita aos documentos que investigo (textos assinados pela Secretaria de Estado de Mato Grosso/SEDUC-MT, pelo Conselho Estadual de Educação/CEE de Mato, pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED de Rondonópolis (MT) e pelas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT)). Ter em vista os documentos assinados consiste (apenas) em uma estratégia de investigação voltada a trabalhar com traços privilegiados da política. Não havendo linearidade entre esferas administrativas, contextos, agentes, mas a proliferação de sentidos, o diferir constante, hibridização e deslocamentos, na discussão considero a reinscrição de alguns significantes como a proeminência de um cenário de reforma sobre o qual a política é conjecturada e autodenominada democrática.

4.1 Estratégias e contexto

A instituição da política curricular de ciclos constitui um momento de uma instituição originária do social (MARCHART, 2009), que implica a repressão/exclusão a alternativas possíveis no terreno da decisão política. Neste aspecto, explicar a contingência na política de ciclos é explicitar como o instituído assume a forma de uma presença objetiva, a partir de sedimentações (visões e valores cristalizados sobre dados objetos ou dada realidade) que, por vezes, têm ao fundo uma dicotomia tão hierarquicamente marcada que não permite perceber o

privilégio pelo qual trabalha o poder, levando a que a objetividade seja conduzida como mera presença (MARCHART, 2009).

Dito isso, estrategicamente entendo que na política educacional de Rondonópolis (MT) objetivações muito específicas frente à (permanente) instabilidade social são projetadas como compreensões particulares de problemáticas locais e, ao mesmo tempo, como disputas discursivas, levando a esse processo político manifestar-se singularmente. Essas objetivações/sedimentações são produzidas a partir de um antagonismo já instalado socialmente e que credencia a *tradução* de algo como ameaça à sociedade, ao mesmo tempo, a interpretação disso como o que causa a instabilidade social. A estratégia é então caminhar em direção ao que, a meu ver, se configura como constrangimentos de sentidos na política, a aspectos do *desejar ser*, do querer significar a mudança educativa, que se faz como um momento imbricado por antagonismo e exclusão. Há uma sintomatização nisso que é excluído da articulação política, que é visto como disfunção, problema, mal, a projeção de um *Outro* como ameaça à constituição da identidade dos agentes sociais que devem encarnar a tarefa da mudança social/educativa. Esse *Outro* denega, impele, ‘põe em marcha respostas’ constrangendo a realidade, o que deve ser a educação.

É em função desta leitura da ameaça iminente, interpretada não como incompletude da identidade, mas como causa desta incompletude (e do que supostamente faz desejar), que diferenças se tornam equivalidas numa articulação discursiva que projeta os ciclos como possibilidade de ordenação social. E, nestes termos, o que diz Laclau (2000) sobre o “fosso” entre as tarefas e os agentes não deixa de ser a lacuna irrecuperável entre o desejo e sua satisfação, pois não há nada que, uma vez *instituído*, seja capaz de realizar-se em plenitude e de fazer o desejo recuar. “Desejo, logo existo”, não sendo possível articular o desejo em palavras⁹⁸, perfaz uma condição humana (psíquica ou social, individual ou coletiva), o estar no mundo e na luta política que, se mostra a possibilidade de toda conjectura para o social, igualmente expõe “o caráter infinito dessa distância” (LACLAU, 2000, p. 36), a impossibilidade de fazer cessar isto que (então) será sempre (não o desejo em si, mas) algo suposto do desejar.

Deste modo entendo que a política se apresenta como *resposta(s)* projetada(s) à suturar isso que é da ordem da ausência, que é um vazio; isso que não se sabe o que é, que o desejo instala como *falta*. Empiricamente, tomo tais respostas como estruturas de suposição, o que reafirma à investigação a impossibilidade de se operar sob o registro da objetividade.

⁹⁸ “Não há representação própria para o desejo, pois, como o sujeito, ele não tem substância; é vazio, aspiração, falta, se não deixaria de ser desejo” (QUINET, 2011, p. 13).

Estrategicamente, interessa entender como determinados constrangimentos ou respostas se tornam possíveis ou comparecem na agenda política pela reinscrição de significantes privilegiados por diferentes tradições; quais negociações são feitas sob isso que se projeta como marcas do campo educativo e curricular em uma constituição singular, uma simbiose-singularidade forjada por configurações históricas específicas, compreendendo um espaço-tempo único, nunca reproduzível; como tais respostas são justificadas a partir de diferentes cortes antagônicos; entender como determinadas diferenças se tornam articuláveis ou são compostas por deslizamentos metonímicos que dão a ver a manutenção significativa abrindo a outros contextos; como, em função da negociação, processa-se uma hibridização que dilui a identidade diferencial em uma parcialidade.

Na investigação, associo a compreensão de singularidade (originalidade) à noção derridiana de *contexto*: o conjunto de presenças encadeadas que organizam o momento de uma inscrição ou o conjunto provisório de reivindicação da presença (DERRIDA, 1991b, p. 39), “um contexto interpretativo” ou “uma significação sustentada por um discurso”. Ainda que a investigação se volte a isso que é uma formação discursiva específica, ela tenderá a mostrar que deslocamentos metonímicos comparecem como reinscrição dos significantes em diferentes contextos, tornando possível afirmar que múltiplos contextos (ou cadeias) constituem/atravessam simultaneamente dada formação discursiva.

Um aspecto importante a ter em vista é que mesmo quando se afirma, como aqui o faço, a constituição de formações discursivas (e é esta possibilidade provisória uma condição da significação, ao mesmo tempo condição de operar estrategicamente sobre um processo político específico), nada faz (nunca fez) frear definitivamente a remessa significante a disparar uma pluralidade de articulações outras não previstas que sequer podem ser (sabidas e) apresentadas neste estudo. Um outro modo de explicitar esse movimento é dizer que como nada, em tempo algum, pode conter o deslizamento do significante sobre o significado, há deslocamentos metonímicos no lugar de uma linearidade conceitual, clareza ou pureza de intenções, e é isso o que permite a hegemonização de um nome para a política com a composição de cadeias articulatórias que se substituem, estabilizações apenas provisórias (ilusórias) e precárias de sentidos.

Desta forma, sob a sensação de uma estabilidade, de que a suposta unificação de diferentes conteúdos ‘expressa’ as vias de realização da democratização social a partir de uma “nova” organização escolar/curricular, a hegemonia de uma autodenominação democrática (Ciclos) molda singularmente uma formação discursiva com a flutuação não apenas do significado, mas também pela substituição significante. Enquanto essa nomeação específica

encarna a disputa social mais ampla, ela constitui, para a investigação, uma formação discursiva como *espaço-tempo* de configuração política, como historicidade moldada a partir de uma instabilidade essencial na qual se mostra o caráter incompleto dos agentes sociais e, simultaneamente, se projetam os movimentos de regulação social (LACLAU, 2000).

Também a viabilidade deste trabalho de investigação requer lidar ilusoriamente com uma estagnação da(e) cadeia(s) discursiva(s), mesmo sabendo que uma estagnação não é real ou jamais entra em curso. Trata-se de uma fixação (imposta ou) necessária (e ilusória) à elaboração da interpretação na pesquisa (LOPES, 2012a), que tem os textos assinados como uma via privilegiada de investigação, ainda que eles configurem apenas uma entre outras tantas possibilidades de estudo da política. Os textos assinados perfazem uma possibilidade de operar com constrangimentos de sentidos (cadeias em/de substituição) que carregam traços reduzidos da política, alavancas (DERRIDA, 2001), circunscrições que nada freiam ou fecham definitivamente e dão a ver mais a relação de *falta* a sintomatizar a decisão na política. Simultaneamente, dão a ver o vazar de toda estrutura de suposição na textualização geral pelo trabalho incessante da *différance*; dão a ver que este *jogo* é o do disparar do imprevisível, do incoerente, do contraditório, do arrombar, desde o interior, todo desejo de ordem, completude, controle e sutura; do disparar das substituições que põem abaixo as pretensões racionais de estabilização e finitude.

Desta forma, o que aqui se apresenta diz respeito apenas ao processo político que me dedico a investigar, uma investigação desdobrada na singularidade de uma apreensão/escrita, a referência a algumas cadeias como uma redução didática coordenada por um horizonte particular de arguição. Uma original ‘apreensão’ (de um processo n)da política, ao mesmo tempo em que já sempre considera existirem apreensões outras e outras originalidades. E, talvez, o mais importante seja ter em conta que, na perspectiva discursiva, esse *recorte* (um corte violento) operado para a investigação já é, ele mesmo, uma escolha e um desenho (uma ficção). A definição do que se investiga trabalha como criação do contexto (de produção de sentidos para a educação) o qual se investiga que, simultaneamente, define os grupos sociais (já) enredados neste/por este momento político. Crio um contexto de investigação ao proceder exclusões, não apenas ao delimitar o tempo, mas também ao privilegiar relações significantes específicas e conexões imagináveis.

A possibilidade de múltiplas conexões pode constituir a formação discursiva em uma diversidade de cadeias. Frente ao *Outro*/antagônico, um estranho insondável (DERRIDA, 2006b), que põe em tela a impossibilidade de uma correspondência entre pretensões e racionalismos, as cadeias articulatórias se pluralizam como cadeias de substituição sem que seja

possível aqui remeter a qualquer totalidade. Este é um “limite”, mas não um erro ou um problema de abordagem, que diz respeito ao “o que se pode ter em mãos” como compreensão-produção discursiva (sempre uma justificativa) da realidade a qual se estuda, desdobrando-se isso a que se estuda de uma condição de se estar na linguagem, nunca além dela, imerso no que é apenas vazamento. Considero não ser possível nem viável (e nem é o que se pretende) reconstituir todas as cadeias existentes ou trabalhar com ‘todos’ (‘todos’ entendido também como o insondável, a heterogeneidade) os antagonismos.

Dito isto, com Lopes (2011a, 2011b) sustento a noção de demanda curricular como unidade de análise da política, tal como apresentada no Capítulo 3, objetivando entender as articulações processadas na produção de sentidos para mudança educacional proposta em Rondonópolis (MT). Com a autora considero que traços de tradições curriculares, ao disputarem a hegemonia no processo de significação da educação para uma nova ordem social, para se manterem como *remarca*, negociam suas identidades diferenciais. São hibridizados nisso que se torna *um momento* político ou a cadeia discursiva hegemonizada por uma nomeação da política.

Na base dessa disputa, grupos sociais conformados localmente tentam se projetar como autores de um processo de transformação educacional/social, cujas implicações dependem de um trabalho que segue além de vontades pessoais, que já não podem (nunca puderam) controlar e para o qual se adiantam somente motivados pela incompletude, pelo desejo de plenitude/estabilização. Tal incompletude, entretanto, não impede uma referência à designações ou nomeações (freireanos, histórico-críticos, construtivistas, pragmatistas etc.) como horizontes aos quais se persegue, mas faz privilegiar, na perspectiva que assumo, a investigação disso que não se controla. A meu ver, a relação significativa, a relação ao insondável como impossibilidade de fechar definitivamente a significação e realizar a identidade aí se coloca como um borrar de toda designação apriorística. Se o *recorte* da investigação já comparece, em alguma medida, como um acenar de grupos políticos que localmente se forjam com suas histórias próprias, embates, concepções e bandeiras políticas, sendo por elas nomeados, legitimados socialmente, na investigação defendendo ser importante entender como a hegemonização de um *nome* (Ciclos) projeta a subjetivação política.

Considerar as demandas como unidades de análise, ter em vista o movimento significativo em tais demandas, é um caminho para se pensar nas *subjetivações* constituídas pelas diferentes articulações não previstas, não racionais, porque moldadas pela relação significativa que não se controla. O processo político de nomeação, a partir do *recorte* que (crio) apresento, comparece como um sistema de predicados que, somente ao significar a educação

desejada (o fechamento provisório e precário de dada[s] cadeia[s] equivalencial[is]), subjetiva aos sujeitos dessa educação.

Nesta via, a investigação se volta não a grupos sociais em seus pertencimentos (bandeiras) independentes da política ou da disputa por significação, mas à constituição de um processo político específico. No processo político, para que haja articulação entre as demandas, as identidades diferenciais são *parcialmente negadas* e se tornam *parcialmente equivalentes* em relação ao que lhes ameaça. Este é o momento de uma *subversão* (LACLAU, 2005) (a subversão da diferença pela equivalência) que comporta a decisão política por *um nome*: o momento da instituição política, simultaneamente, o momento da *subjetivação*. É esse processo que me interessa entender e não outro.

Para introduzir este cenário, adianto pensar a política educacional de Rondonópolis (MT) como uma formação discursiva que nomeia uma disputa social contornada pela problemática do conhecimento. Uma relação com o *conhecimento* marcada pela *falta* (o conhecimento conjecturado [ou traduzido] como necessidade premente, garantia de inclusão no mundo globalizado e de intensificação das tecnologias, de competição e de novas formas de trabalho e de vida), também como condição de emancipação e construção de uma sociedade democrática, está no centro deste processo político. A leitura dessa *falta* é produzida na interpretação da escola seriada como incapaz, anacrônica, inadequada. Diferentes representações dessa escola permitem projetá-la como o inimigo: não apenas a escola seriada, mas também o currículo disciplinar, o conhecimento tradicional, como expressões outras da escola convencional, se encontrariam na base do problema que torna/mantém a sociedade desigual. De tal modo que essa relação com o *conhecimento* opera o corte antagônico que projeta a ideia de atraso e inadequação das práticas sociais (um rebaixamento) e, no mesmo golpe, coordena a construção da necessidade de superá-la.

Uma objetividade social – a lógica da dominação, da opressão, forjada pela visão da sociedade dividida em classes (na visão binária de opressores/oprimidos, dominantes/dominados) – nega a identidade do aluno como (outras objetividades sociais) sujeito emancipado, cidadão responsável, sujeito cognitivo (de aprendizagem), e credencia projetar socialmente a escola convencional como incapaz de assegurar a transmissão e a construção do conhecimento, incapaz de formar a identidade para um tempo de mudanças e para outra sociedade. Neste quadro, conjectura-se que “cabe à escola repensar-se viabilizando propostas adequadas às necessidades dos diferentes indivíduos com seus múltiplos interesses e culturas, oferecendo a eles uma educação básica de qualidade” (RONDONÓPOLIS, 2005a, p.

03). A *falta* de conhecimento precipita uma mudança que possa “romper com os entraves para uma escola bem sucedida” (MATO GROSSO, 1997a, p. 16-17), ou ainda, a mudança de

(...) uma escola acomodada, que aceita com naturalidade a deserção ou a não-aprendizagem (ou a pouca-aprendizagem) dos alunos, para uma escola que se revolta com sua ineficiência social, criando alternativas para garantir, não apenas a permanência dos alunos, mas também sua aprendizagem significativa. (MATO GROSSO, 2001, p. 20)

Uma redução simplificadora do social/da educação, gestada na homogeneização da pluralidade dos eventos que atravessam a sociedade, produz a realidade de um total fracasso da escola diante das expectativas sociais e pressupõe a leitura crítica de que ela atende à manutenção dos interesses de classe. Outras objetividades (a ideia de progresso, desenvolvimento econômico e social, igualdade, inclusão social de todos, respeito à diversidade, dentre outras), já sedimentadas no tecido social mais amplo, são reativadas na visão da sociedade fissurada, disseminam urgências e coordenam a representação de que a escola convencional (seriação) não atende aos interesses das classes populares ou menos favorecidas.

Uma escola comprometida com os anseios da população, que queira colocar-se a favor e não contra o povo, tem que repensar sua prática, na tentativa de reverter essa lógica perversa que, tradicionalmente, vem acumulando fracassos para determinados segmentos sociais – curiosamente, sempre os mais pobres (MATO GROSSO, 1997, p. 13)

Concepções e práticas qualificadas como ultrapassadas são conectadas à escola, sobretudo com a ideia de que a organização seriada, estruturada no modelo da fábrica, tem ao centro a especialização do conhecimento (a disciplina escolar) que não mais atende às necessidades impostas por um outro tempo. A visão de escola ineficiente e que resiste às mudanças projeta que “não é possível enfrentar os novos desafios com a proposta pedagógica do taylorismo/fordismo” (MATO GROSSO, 2010b, p. 25).

Nessa lógica redutora, nesse trabalho de rebaixamento a constituir/recortar o *Outro* (heterogêneo, plural) na positividade de uma essência negativa, objetivações circunscrevem os limites do projeto educativo seriado adjetivando-o como tradicional: “a forma tradicional do trabalho escolar cindiu o saber, fragmentou a visão da realidade e segmentou a percepção da natureza, contribuindo para fortalecer a não compreensão da totalidade” (MATO GROSSO, 2010, p. 55). O tradicional se manifestaria na forma de uma força atuando na relações sociais na escola e em todas as práticas em torno do conhecimento, deste modo, “favorecendo os processos de desumanização, de manipulação da ciência como produtora de uma sofisticação

tecnológica, que cada vez mais oculta a apropriação da inteligência humana em forma de trabalho alienado”. A noção de que o conhecimento especializado (sua abordagem na escola) estaria automaticamente vinculado a interesses moralmente menos nobres, conduz o entendimento de que sua abordagem na escola tende a conservar a atual sociedade (dominantes e dominados/[sujeitos] alienados).

Uma objetivação da sociedade (produtiva) baseada na especialização do conhecimento oferece o terreno de leitura do social dividido em classes sociais, portanto, manejado por um projeto social antidemocrático. Não apenas a disciplinarização do conhecimento, uma tecnologia de organização escolar secular da escola (LOPES; MACEDO, 2002), é cogitada como problema (o que causa a *falta de conhecimento*), como também a abordagem metodológica a ela vinculada é percebida como inadequada, assim como são traduzidas em descompasso as práticas avaliativas, as relações entre professores, alunos e gestores, e a própria formação do professor. A falta de conhecimento dispara a constituição da política como a busca de combater isso o que impede a realização das identidades “numa perspectiva que visa a construção de uma sociedade mais solidária e democrática e que, por isso, valoriza a construção do conhecimento por alunos e professores” (MATO GROSSO, 1997a, p. 31), impedida por esta forma resistente de escolarização. Tal *falta* libera a projeção de demandas (entendidas como reivindicações sociais não atendidas), autoriza a constituição de diferentes contextos interpretativos julgados capazes de a suturarem.

A visão de que as concepções e práticas educativas da escola seriada deixam de atender às necessidades atuais de formação da identidade, de que não garantem a aquisição do conhecimento ou um conhecimento suposto como necessário à percepção e intervenção na totalidade social, realça a *organização escolar em ciclos* como perspectiva curricular voltada à superação das disciplinas (do conhecimento fragmentado), portanto, de práticas e concepções tanto inadequadas quanto descomprometidas com direito ao conhecimento. Projeta-se com isso um embate mais amplo ou não circunscrito apenas ao terreno educativo.

A tensão entre conhecimento disciplinar/integrado (currículo disciplinar/currículo em áreas do conhecimento) inscreve duas nomeações para uma disputa social mais ampla: a *seriação* encarnaria um projeto de sociedade antidemocrática e os *ciclos* um projeto democrático de sociedade. Neste caso, uma interpretação bastante sedimentada no campo educacional tende a sustentar que a forma de conhecimento disciplinar, a organização escolar disciplinar, conforma a educação escolar a partir dos interesses de classe mantendo a sociedade dividida. Na política nomeada ciclos, supõe-se que um *currículo organizado em áreas do conhecimento* (a abordagem integrada) é capaz de realizar a identidade emancipada ao garantir

o conhecimento suposto como mais complexo ou adequado à necessária formação global a todos, um conhecimento capaz de “promover uma visão global da realidade” (MATO GROSSO, 1997, p. 18). Entende-se que a democratização pode ser alcançada ao se “avançar” de “uma escola na qual o conhecimento é trabalhado de uma forma compartimentada, fragmentada, para uma escola que entende a possibilidade de integração dos conteúdos de ensino e a importância da interdisciplinaridade” (MATO GROSSO, 2001, p. 21b).

Ressalto que pôr em tensão a política curricular de ciclos como projeto de democratização da escola ou perspectiva de mudança instada numa relação com o conhecimento marcada pela *falta*, questionar a forma de significar a escola que nessa relação se processa, não significa defender que não há nada para mudar a escola (não há nada para mudar na escola) ou que não haja metas pelas quais trabalhar na escola, na educação. Significa questionar o pensamento que reduz a *falta* a metas objetiváveis ao reduzir as mudanças ao conhecimento e ao significar o conhecimento como algo mensurável, uma “coisa” que reiteradamente se apresenta na substituição significativa (conteúdo, saber, competência, habilidade, descritores, saber ser, saber agir, saber sentir, saber conviver), como antecipação, medida à formação, à educação, sinônimo de uma escola democrática (inclusiva, justa etc.). Ainda que se possa dizer que estratégias outras sejam apresentadas (formação de professores, outras concepções educativas, diferentes metodologias, por exemplo), que seja possível suscitar que o currículo em ciclos não é a única medida contemplada na proposição de mudança, estas são suplantadas como condições para uma reconfiguração de concepções/práticas adequadas no trato com o conhecimento necessário à identidade. Desta forma, o trabalho que empreendo na textualização da política curricular de ciclos é o de argumentar sobre como tal lógica conduz (reduz) à leitura da democratização ou da mudança à *metas* a serem alcançadas (um pensamento sedimentado no campo), sobretudo ao inscrever a ideia de há padrões ideais de conhecimento, de comportamentos, de práticas pedagógicas etc. e de que tais padrões constituem o ponto de partida de uma outra escola que leva à sociedade/identidade desejada(s). Esta relação nem sempre problematizada é questionada de diferentes formas nas discussões que apresento nas seções seguintes.

Destarte, no que tange às estratégias de investigação encaminhadas, considerando a investida desconstrucionista que busca avivar este trabalho, entendo que *respostas* a essa *falta* que acomete o social, são apresentadas na luta por significar a educação necessária a todos ou uma educação democrática num contexto de reformas mais amplas. Tais respostas constituem demandas curriculares supostas capazes de suturar a fissura social/educacional e dão a ver que contextos interpretativos distintos concorrem para a hegemonização da mudança educacional.

Por serem repostas, é estratégico, de início, sondar, portanto, o que impele (?)/como impele (?) a responder, não para pensar que há uma consciência racional (um quem) a determinar os rumos da política, mas, ao contrário, para realçar como a ausência de uma essência (da presença a mostrar-se em origem) cria as possibilidades mesmas da política a partir de cristalizações sociais. Simultaneamente, para ressaltar como a inscrição de certos significantes entra em curso (sem por isso constituir um início, uma origem) e abre a um movimento em que *traços* de diferentes tradições buscam recobrar o que (já) nunca são (foram) capazes de ser, ao constituírem-se apenas como a *tradução* de uma *falta*.

Penso que certas demandas, ao privilegiarem certos significantes, moldam-se pelo gesto que tenta ser o trabalho glorificante de algo que a política sequer contesta, antes *responde* na ilusão de lidar com uma positividade (e assim calcular/controlar). Busco mostrar o trabalho da política como um impulso disparado por se julgar poder conter a angústia (DERRIDA, 2011) frente ao que impõe trauma. Neste aspecto, discuto a dimensão (o trabalho) da calculabilidade (DERRIDA, 2012), tal como erigida em muitas das políticas curriculares que temos estudado no grupo de pesquisa *Políticas de Currículo e Cultura/PROPED/UERJ*, como que apagando a dimensão de fracasso (tentativa de estabilizar, conter a tradução) inerente a todo texto político. Aceno que a decisão é na precipitação e envolve a urgência na indecidibilidade, enquanto que na política o cálculo é edificado como a esfera do já sabido (a técnica) e se apresenta como que estofando, embasando a decisão, como se assim impedisse o fracasso de uma ordenação não ser realizada tal qual a racionalidade prevê.

Organizo o trabalho teórico-estratégico em três momentos. Inicialmente, (na seção 4.1.1) a estratégia compreende acenar para as *interpelações* que põem em marcha a política dentro daquilo que tem sido nomeado como movimentos reformistas na educação, configuradores de uma leitura específica (objetivações) sobre o social e a educação, a quem a textualização da política educacional de Rondonópolis (MT) julga responder, tal como discuto. Para a discussão, focalizo os textos assinados: pela UNESCO e pelo Ministério da Educação do Brasil/MEC, mencionados na Introdução da tese.

Num segundo momento, a estratégia (na seção 4.1.2) compreende explicitar a operação de rebaixamento ou negatização da escola como condição de positização da Política Curricular nomeada Ciclos. O terceiro momento (seção 4.1.3) realça o processo político que dá corpo à decisão por meio de demandas curriculares articuladas em cadeias equivalenciais de substituição (contextos interpretativos), significando a política provisoriamente. Por se tratarem de justificativas frente ao que se decidiu, a discussão permite destacar *que/quais* tipos de articulação vazam sob tal nome/decisão, autorizam junções/subversões/constrangimentos, o

privilégio de certos significantes e a flutuação de sentidos sobre eles. Ou seja, aquilo o que tornou possível esse justificar mesmo de um sentido para a educação ou esta (uma) *história* contada do sentido, como pontua Derrida (2011) sem, no entanto, implicar o acabamento, a contenção ou, ainda, homogeneização. Focalizo essas justificativas/respostas considerando sua configuração como reduções de alternativas pela pulsão de controle que autoriza ao cálculo se projetar, projetar ficções que favorecem certas visões sobre o que é a educação e que, na estabilidade de uma lógica e de uma convicção, precipitam confortos ou estofamentos⁹⁹, promessas. No segundo e no terceiro momento, abordo os documentos assinados pelo estado e pelo município também citados na Introdução.

Como já destaquei, a textualização da política educacional em Rondonópolis se faz enredada à textualização da política educacional em Mato Grosso, seja porque diferentes grupos locais atuam/atuaram na SEDUC, pela participação de professores do *Campus* da UFMT em Rondonópolis (MT) em discussões e formações na RME de Rondonópolis (MT), na escrita de documentos assinados pelo estado, seja ainda pela articulação de ações formativas entre SEUC e SEMED e uma extensiva referência aos documentos assinados pelo Estado nas discussões/formações conduzidas pela SEMED e pelas escolas da RME. Remeter à política educacional de Rondonópolis (MT) é então “puxar os fios” sem ter como dominar o jogo que interdiz uma autoria para o estado ou para o município, impede uma referência diferenciadora entre as esferas (estado e município) na ilusão de se resguardar uma origem, apesar das referências serem apresentadas como a forma acadêmica exige. Por considerar que tal textualização não permite ver seus limites circunscritos a esferas físicas, também porque a trato a partir dos contextos que compreendem constrangimentos de sentidos, lida-se aqui com a dissimulação da textura, o pano envolvendo o pano que entrelaça a constituição de uma visão sobre a escola contemporânea e põe em marcha discursos pedagógicos distintos.

4.1.1 Interpelações à política curricular de Rondonópolis (MT)

⁹⁹ Alguns sentidos podem ser destacados, como o de uma estrutura interior, o *encorpar* a algo, encarnação ou, ainda, estagnação.

Se vim apontando que certos conteúdos configuram a política singularmente, entendo que determinadas ênfases são feitas a partir de grupos locais. Certos sentidos tendem a ser destacados como condição ou justificativa às racionalizações pelas quais o discurso de mudança educativa é julgado como estabelecido. Tais ênfases, no entanto, não constituem constatações sobre uma realidade transparente, mas antes compõem modos de interpretar as disjunções sociais que não cessam de comparecer. Neste sentido, julgo que os movimentos que levam à instituição de uma política (e de uma política como a própria instituição do social) são disparados por interpelações à incompletude social (/da identidade), numa relação que é sempre caracterizada como *faltosa*.

Neste caso, interpelação tem a ver com identificação ou com os deslocamentos produzidos na direção de novos processos de identificação (LACLAU, 2000), na medida em que as disjunções sociais são traduzidas como causadas pela *falta de*. Como já vim acenando, uma relação com a escola (com a sociedade/identidade) coordenada por uma relação com o conhecimento marcada pela *falta* caracteriza o moto da política em estudo, que emerge num cenário de sedimentações sociais a partir de interpelações específicas ao campo educacional. Tais sedimentações comparecem como a dimensão do que já é sabido, do que se entende como racionalizado, formalizado e, por isso, faz estofa às problemáticas sociais.

De modo contundente, o realce de mudanças profundas em aspectos que caracterizam um outro tempo para vida social é feito a partir de afirmações bastante gerais, propensas a destacar fragilidades ou problemas gerados pelo modelo de desenvolvimento em curso no Ocidente. A enunciação do desenvolvimento sinaliza para certos elementos de uma agenda política suposta como necessária e urgente, no entanto desprezada por aqueles que ainda se encontram à margem do progresso. Assim se considera que

(...) as disparidades foram acentuadas pela competição entre nações e os diferentes grupos humanos: a desigualdade na distribuição dos excedentes de produtividade entre os países e até no interior de alguns países considerados ricos, revela que o crescimento aumenta a separação entre os mais dinâmicos e os outros. Certos países parecem, assim, esquecidos na corrida pela competitividade. As disparidades explicam-se, em parte, pela disfunção dos mercados e pela natureza, intrinsecamente desigual, do sistema político mundial; estão também estreitamente ligadas ao tipo de desenvolvimento atual que atribui um valor preponderante à massa cinzenta e à inovação. (UNESCO, 1997, p. 70)

Não apenas se constitui um desenho da desigualdade produzida pelo modelo de desenvolvimento vigente, mas, ao se ter como lógica a conexão entre economia, desenvolvimento científico e tecnológico e desenvolvimento ('progresso'), produz-se a leitura

da crise social como uma desigualdade instada, “estritamente”, na relação com o conhecimento. A ideia de globalização contextualiza a necessidade da política pressupondo-se a obviedade da natureza das mudanças em curso, ao ressaltar que “sobre o fenômeno da globalização será suficiente lembrar que esse processo, configurado historicamente na virada do século, caracteriza-se pela formação de um mercado único e global”(MATO GROSSO, 1997b, p. 11), no qual “a racionalização dos processos produtivos acaba promovendo a extinção de postos de trabalho, criando o desemprego e a desvalorização da força de trabalho” (MATO GROSSO, 1997b, p. 11). Avultam-se os interesses do mercado produzindo, por um lado, a desigualdade atinente a emprego e renda, o aprofundamento do fosso entre ricos e pobres ou a agudização da pobreza, ao inserir uma nova lógica nos processos produtivos; por outro, impedindo a ordem social democrática, na medida em que predomina o monopólio do mercado sobre os avanços tecnológicos tornando impossível a distribuição de seus benefícios.

Admite-se ser “necessário compreender, todavia, que a globalização, em si, não é um processo negativo” (MATO GROSSO, 1997b, p. 11). Ao suscitar a possibilidade de constituição de um tempo futuro de progresso, na conexão entre tecnologia, desenvolvimento e conhecimento, é ressaltado que “os avanços da ciência e da tecnologia constituem-se num importante patrimônio da humanidade, os quais, se democratizados, poderiam ter seus efeitos positivos potencializados em instrumento de melhoria de qualidade de vida para todos” (MATO GROSSO, 1997b, p. 12). É argumentado então que

O grande desafio que se coloca para uma sociedade que se pretende democrática, de fato, é transformar o sentido meramente econômico da internacionalização. Trata-se de ampliar o conceito de globalização, incluindo também os direitos da cidadania, da integração cultural, da democratização do acesso a todas as formas de tecnologias e a todos os avanços da ciência. (MATO GROSSO, 1997b, p. 12)

A visão da globalização como um processo meramente econômico permite postular a “transformação” de seu sentido ao produzir a necessidade de uma outra identidade (cidadania) que não se faça (então) subjugada pelos interesses do capital, sendo condição para isso a plena participação nos processos produtivos através do acesso ao conhecimento. Essa compreensão é possível quando cultura e economia são vistas como processos não imbricados, quando se projeta uma concepção particular de sociedade como totalidade, na qual a cultura configura uma peça dominável a favor ou contra a economia, por exemplo. Somente sob a crença em uma sociedade como totalidade é viável pensar algo como uma integração cultural e uma identidade forjada pelo conhecimento como correspondentes a um novo estágio das relações sociais (na globalização em curso) e, com tais bases, sustentar que:

O novo século é, em essência, sinônimo de horizonte de nova esperança. Uma esperança que, por ser eminentemente humana e humanizadora, elege a prioridade educativa como sua aliada incontornável na edificação de uma nova ordem social onde todos contam e cada um possa ser capacitado para participar ativamente num processo de desenvolvimento que, para o ser, recupera a centralidade da pessoa na sua mais plena e inviolável dignidade. (UNESCO, 1997, p. 224)

Ao destacar esse movimento de amplificação de certos sentidos e aspectos na caracterização de um tempo, não tenho em vista negar o modelo de desenvolvimento em curso, ou sequer cogitar que os efeitos desse processo sejam construções discursivas (no sentido restrito, apenas linguageiro) sem implicações materiais. Penso a globalização como um processo que, desde dos anos de 1980, se caracteriza como um movimento de aceleração de trocas e mobilidade no mundo, ampliado pelas novas tecnologias e pela informação, que coloca em curso nas sociedades capitalistas ocidentais a expansão do conservadorismo e das ideologias do mercado (LACLAU, 2000). Desta forma não pretendo negar a possibilidade de se pensar na reivindicação de direitos que, de algum modo, possam minimizar os efeitos dos processos de exploração em marcha num tempo no qual o capitalismo se mostra mais avançado. Mas penso ser importante trazer à discussão que a ênfase no viés econômico da globalização (como pavimentação da política) tende a ocultar uma face mais complexa desse processo, caracterizada pela maior visibilidade das diferenças e, por isso mesmo, de interesses e reivindicações sociais cada vez mais plurais.

Nesta via tendo a destacar que tal corte/conformação do contexto político-social nestes discursos desdobra-se de uma relação com a teoria política que já é ela mesma a formulação/antecipação (objetivação) do problema numa relação estrutural com os objetos sociais. Seguindo a Macedo (2006, p. 285), entendo que problematizar o corte a partir do qual a contextualização da política educacional se desenha – sob o privilégio do viés econômico a projetar a ideia de desigualdade pela diferença de classe – não significa abandonar o interesse político característico dos estudos sobre currículo, mas distender tais interesses “em um modelo que articula economia, política e cultura”. No entendimento de Macedo (do ponto de vista do observador político, acrescento), essa distensão pode conduzir a uma leitura “do *espaçotempo* da política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos” (2006, p. 286) que, potencialmente, tende a dilacerar certezas moldadas estruturalmente.

Penso então que transformar a lógica economicista pela qual a globalização é entendida, por meio da equiparação das condições de participação (através do conhecimento) no mundo desenvolvido, ao mesmo tempo em que se tem como horizonte uma sociedade na qual as

diferenças sejam eliminadas, não conduz a um mundo em que a globalização se torna democrática. A própria ideia de uma inclusão social de todos (países e indivíduos) só pode ser edificada por duas operações simultaneamente imbricadas: a redução de toda diferença à desigualdade econômica ou desigualdade de classe (na leitura de uma sociedade estratificada) e a crença em um grau zero de diferença social (um estágio, um tempo, o futuro de harmonia plena). Se a tradução do social (das diferenças) no campo educacional segue afirmando a estratificação social na via do recorte economicista, é porque uma visão bastante cristalizada no campo educacional tem reinscrito secularmente a ideia de educação como instrumento de igualdade social ou salvação (LOPES, 2015, NO PRELO). Não é à toa que o relatório Delors (UNESCO, 1997) apresenta, no Capítulo 2, a discussão “Da coesão social à participação democrática”, cuja primeira seção intitula-se “Uma educação à prova da crise das relações sociais”.

Não obstante, uma concepção neutra de cultura como modos de vida distintos e um impulso conservador, baseado na ilusão de homogeneidade em torno de comunidades imaginadas hegemônicas na modernidade (MACEDO, 2006b), fazem circular certa ideia de desigualdade social como desigualdade de conhecimento – causa das mazelas sociais –, ao mesmo tempo que essa desigualdade também é lida como desigualdade cultural. Isso torna imaginável (objetivável) reivindicar algo como a integração entre culturas, por exemplo, como forma de se atenuar as disparidades causadas pelos interesses do capital, enquanto, por sua vez, não se reconhece a dimensão cultural operando nas relações entre global-local, nem se admite a própria globalização como produção cultural. Ressalto assim a sedimentação social de uma ideia de cultura como modos de vida mais elevados pelo acesso ao conhecimento e a valores imputados como legítimos, desde uma referência a um passado significado nostalgicamente (LOPES, 2013) como mais nobre, como melhor no apagamento/esquecimento das lembranças incômodas.

É assim que a cultura pode ser manejada como coisa e a dissociação do cultural e do econômico carrega sentidos de uma persuasão do segundo sobre o primeiro, que credencia pensar na desigualdade como *falta* de acesso aos bens culturais, ao mesmo tempo em que se investe na noção de cultura como repertório de conhecimentos. Ao se projetar a cultura como elemento demarcador de lugares estruturais distintos, a partir dessa relação de *falta*, ela se torna não apenas um bem, mas algo capaz de demarcar lugares em um mundo coordenado na relação entre o progresso e o atraso, o desenvolvimento econômico e a estagnação, o bem e o mal, e mesmo uma ideia de capital intelectual reduzida à capacidade de produção.

É assim que penso que, se há maior visibilidade de certa compreensão sobre a produção da desigualdade (a meu ver abalando a concepção neutra de cultura, subjugada ao econômico e dissociada do político), isso, de alguma forma ou dentro de certa lógica, autoriza a negação das diferenças e libera imaginar comunidades hegemônicas. Macedo (2006, p. 329) explica esse tipo de percepção como “ilusões de homogeneidade”, ao explicitar que a subjugação das identidades pelos interesses econômicos, por exemplo, compõe apenas uma das faces dos processos sociais em curso e tal ênfase não pode corresponder a uma totalidade dos fatos. É por isso que entendo ser interessante ponderar o que esse tipo de percepção (ilusões de homogeneidade instadas na visão da cultura como um bem) torna possível em termos de política, na medida em que esse corte ou desenho é o que justifica defender certa lógica de mudança social. Penso que cumpre revolver como este processo político é construído ou desencadeado, o que torna possível favorecer dadas visões das mudanças em curso e das mudanças entendidas como necessárias e as lógicas que se apresentam como soluções racionalmente projetadas aos problemas sociais.

A redução da globalização ao econômico – e tudo o que essa redução credencia pensar – é possível ao se ter por horizonte a ideia de que a sociedade (como totalidade fechada) deve ser balizada por um fundamento que ordene e ponha em curso formas supostas como mais avançadas (racionais) de se empreender as relações sociais. Por essa via, noções como igualdade, justiça social, cidadania etc., são manobradas em jogos de linguagem que não se fazem valer sem que haja exclusão. Mas essa exclusão tende a ser ocultada ante a cristalização mesma da ideia de educação como salvação, de igualdade como eliminação de toda divergência ou conflito pela emancipação, que o acesso à cultura e ao conhecimento podem garantir.

Com tal perspectiva, a pressuposição de uma integração cultural (incorporação a uma ordem para a qual, por alguma razão, ainda não se pertence) já agencia uma hierarquização, na medida em que se compreende estar em curso um processo total de dominação ao qual cabe subverter com a produção de outros interesses (uma cidadania). Porque neste caso a ideia de integração cultural tanto supõe que determinados consensos sobre a identidade já existam, quanto implica que a transformação da subjugação à ordem econômica opressiva seja, de algum modo, realizável com a projeção de uma outra identidade racionalmente adequada, parâmetro sob o qual devem ser delineados os esforços por integração cultural. Neste caso, jamais se realizaria uma integração porque no escopo de uma identidade racional/irracional pressupõe-se uma superação necessária de uma cultura dada menos evoluída por outra racionalmente idealizada.

Desta forma, julgo que tais visões reduzidas de globalização¹⁰⁰ e de cultura se fazem mutuamente imbricadas na sustentação de certos privilégios sociais. Ainda que se pense dilatar direitos, ainda que se suponha haver uma vinculação lógica entre a educação (ou, algo diferente disso, a garantia de conhecimentos) e formas mais democráticas de vida social, quando é proposto a formação para a cidadania, a concepção de cultura aí assinalada oculta exclusões de diferentes ordem. Contrapondo-se ao que apresento à contextualização da política, Appadurai (2001) ressalta a globalização como um fenômeno mais amplo e mais antigo, intensificado pelos avanços tecnológicos e da informação e caracterizado por fluxos disjuntivos, ininterruptos e não convergentes de ideias, imagens, tecnologias e pessoas. Para o autor, se supomos tais fluxos como estruturas¹⁰¹ estáveis, é porque somos incapazes – nossos dispositivos – de apreender, captar e processar tal movimento. Com Appadurai se torna impossível sustentar um projeto societário respaldado na defesa de algo como *uma* cultura e uma necessária integração entre culturas. Se há apenas fluxos culturais, afirmar uma fixidez, fronteiras, como modelos demarcados para a identidade compreende sustentar um projeto de poder/dominação e não outra coisa. Neste aspecto, Lopes e Macedo (2013, p. 215) são pontuais ao afirmarem que “não há culturas como coisas, a não ser como estratégia de dominação, como narrativas que buscam evitar que se pense diferente”.

Considero que substituir a subjugação do cultural pela economia (o mercado) por algum nível de definição de cultura, a partir do qual se pressupõe a possibilidade de uma integração, é manter a dominação ou a dependência a uma dada ordem. Do mesmo modo, pondero tais interpelações às políticas (e à contextualização da política que investigo) como o preparo deste terreno que é de uma imposição. Pergunto se é possível que em tal processo de integração cultural não haja exclusão. Se tal proposição é possível, no entanto, ela não ativa a nada que já não esteja em curso como processo cultural; ela apenas realça ou nomeia (ao disputar sentidos) a práticas sociais distintas como aceitáveis/inaceitáveis (racionais/irracionais), legitimando socialmente certos processos como práticas institucionais coerentes ou racionais.

Entendo que a ilusão de redução das disjunções, tal como concebidas por Appadurai, a uma ordem estável ou cerceada por algo como a economia, permite projetar (objetivar) a ideia

¹⁰⁰ Penso como Burity (2001, p. 03) ao pontuar que “ao mesmo tempo que a globalização representa uma certa forma de interconexão e interpenetração entre regiões, estados nacionais e comunidades locais [que] está marcada pela hegemonia do capital e do mercado, ela também se faz acompanhar por uma potencialização da demanda por singularidade e espaço para a diferença e o localismo”.

¹⁰¹ Pautando-se no entendimento de Appadurai (2001), para Lopes (2007, p. 07) “dessa forma é que a globalização produz problemas que se manifestam localmente, mas que não possuem contextos locais. A própria concepção de local é apenas um projeto a ser construído”.

de uma identidade (uma cidadania e uma integração cultural) como condição de democratização (superação do caos ou da instabilidade, como vontades cristalizadas no pensamento moderno metafísico), a partir do acesso às formas de tecnologia e aos avanços da ciência. Mas se essa relação aproxima educação e ciência, ela exclui, por sua vez, relações sociais e relações com o conhecimento julgadas como não coordenadas pela precisão, verdade empírica, ciência, mensuração, utilidade social etc. Não obstante, essa exclusão torna enunciável a ideia de uma cultura e de um tipo de conhecimentos superiores e, conseqüente a isso, uma necessária formação comum.

Neste registro contextualiza-se que a finalidade da educação nacional é “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). No esteio desse pensamento, o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 pressupõe que uma identidade (construída pela “ilusão de homogeneidade”, é bom lembrar) propiciadora da cidadania vai ser garantida por uma “formação comum”. O comum encarna o elemento reparador, portanto, integrador das diferenças (de classe) existentes entre os indivíduos, ao ocultar diferenças outras existentes, muitas delas negadas como deformidades ou sequer sabidas. No mesmo gesto que imputa a necessidade de uma formação comum, a lógica de sociedade como totalidade segue ao fundo esteando a reparação das desigualdades. Ela se faz via afirmação (consensual mesmo no campo educacional) da necessidade de formação da identidade como minimização (ou nivelamento) das diferenças entre os países/indivíduos em tempos de mundialização da economia. A projeção de uma identidade se vincula a sentidos de inclusão, assim como a modos específicos de realizá-la, nas conexões feitas no Relatório Delors em torno da ideia de cidadania como um centro sob o qual se veem justificadas uma atenção a este novo tempo:

Os sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações, desenvolver as aptidões pessoais. Têm ainda por missão formar as pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro. O desenvolvimento de um país supõe, em particular, que a sua população ativa saiba utilizar as tecnologias complexas e dê prova de criatividade e de espírito de adaptação, atitudes que dependem em grande parte do nível de formação inicial das pessoas. O investimento educativo é, assim, uma condição essencial do desenvolvimento econômico e social a longo prazo e deve ser protegido em períodos de crise. (UNESCO, 1997)

Essa inclusão se realiza com um “investimento educativo” na redistribuição do conhecimento e da cultura, uma tarefa precípua dos sistemas educativos na lógica moderna, mas, nos tempos atuais, também por associar *a falta* de conhecimento à incapacidade de uso

das tecnologias ou à inaptidão para o trabalho. A transmissão cultural realizaria a continuidade de um passado entendido como virtuoso, garantiria a manutenção de valores superiores, dados como certos, na medida em que o acesso às tecnologias ou aos novos conhecimentos decorrentes da ciência e das novas formas de trabalho, por outro lado, responderia à necessidade de projetar a vida em função “das exigências do futuro”. Fecha-se o horizonte tendo em vista que “as novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado” (UNESCO, 1997, p. 39).

Tais ênfases credenciam objetivar o conhecimento como caminho para a correção das desigualdades e produzem a ideia mesma de nivelamento. É nesta via que se interpreta a formação básica atual como problemática por acentuar a lacuna cultural, o que evidenciaria, ao mesmo tempo, o quão distante a escola se encontra das mudanças em curso. A concepção estática e transparente de conhecimento e de cultura, que torna a ambos sinônimos e os simplifica/reduz à condição do que pode ser transmitido, antecipa que um tipo de conhecimento específico deve estar em pauta nas políticas educativas, atendendo-se a uma certeza quanto ao futuro. Assim se tem como pressuposta uma relação automática entre garantia *do* conhecimento (uma coisa), o avanço científico e tecnológico e o desenvolvimento econômico.

Neste caso específico, o que está em pauta é a garantia de conhecimentos entendidos como *básicos* enquanto se vislumbra uma conexão automática entre as tarefas da escola e um mundo tecnológico exigindo comportamentos e formação específicos. Na Conferência sobre Educação Básica em Jomtien, em 1990, fala-se em “necessidades educativas fundamentais¹⁰²”, julgando-se estar em curso uma desigualdade em relação ao próprio conhecimento. A ideia de conhecimentos básicos enceta um movimento bastante característico na teoria crítica no campo curricular (e não apenas nela, como já destaquei). Se a teoria crítica contestou a ideia de conhecimento como produto a ser adquirido (um bem), ela também o afirmou como uma ferramenta a se dominar (condição de totalidade social, da produção de uma consciência crítica, transformadora), como condição da identidade.

Desta forma, a teoria crítica, sobretudo esta que anima o campo da educação e do currículo) se mantém alicerçada numa sedimentação da noção de conhecimento como verdade em uma relação de transparência com o mundo. Mesmo quando pensado como representação

¹⁰² “Estas necessidades dizem respeito, quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender” (UNESCO, 1998).

do mundo produzida simbolicamente, e não como as coisas em si, a relação de transparência significa o conhecimento em termos do palpável, mensurável, do objetivo/da objetividade, como o que é suposto externamente ou à margem dos sujeitos/contextos. É assim que o conhecimento é compreendido como ligado à comportamentos idealizados (adequados, necessários) alimentando a crença (naturalização dificilmente contestada) de que mais (objetos do conhecimento) conhecimento corresponde, automaticamente, à garantia do mundo pretendido, na medida em que nada nessa relação é problematizado.

Enquanto certos investimentos retóricos realçam a objetividade de uma *falta de conhecimento* como atual causa de exclusão social e, igualmente, impedimento à inclusão futura na nova ordem social desenvolvida, moldada pela atuação intensa da pesquisa, do avanço científico, a formação (a educação [ou certa concepção de educação]) é objetivada como não apenas necessária, mas necessária ao longo da vida (UNESCO, 1997). Se pensa, pois, que

Outra característica da globalização, a constituição de redes científicas e tecnológicas que liguem entre si, os centros de pesquisa e as grandes empresas do mundo inteiro, tende a agravar estas disparidades. Faz parte destas redes, quem tiver qualquer coisa com que participar: informação ou financiamento; quem pertencer a países mais pobres (pesquisadores ou empresários) arrisca-se a ser excluído. E deste modo se aprofunda a diferença, em termos de conhecimentos, que faz com que aqueles que deles ficam privados, permaneçam afastados dos polos de dinamismo (UNESCO, 1998, p. 39)

O que se argui por necessário atende a uma ideia de um mundo no qual os interesses são exclusivamente tecnológicos e científicos (empresariais) e, ao mesmo tempo em que essa generalização legitima uma identidade (individual, nacional, mundial), exclui/rebaixa a tudo o que possa estar vinculado a interesses destoantes, tudo o que, em alguma medida, não participe dessa linguagem que nomeia o avanço ou formas avançadas (‘superiores’) de vida, sobretudo, por um alinhamento liberal como uma identidade responsável¹⁰³. Mas o que é apresentado como necessidade somente pode ser assim entendido nesta relação que anuncia *a falta*. O conhecimento como produto, cuja posse ou falta demarcará o estar dentro/fora do mundo desenvolvido, é ressaltado como instrumento de garantia da inclusão, especialmente diante “[d]a constatação (...) dos grandes desafios intelectuais e científicos do próximo século” que

¹⁰³ Ao desenvolver a ideia de educação moldada por quatro pilares básicos (Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; Aprender a ser) o Relatório Delors projeta a ideia de uma “educação a prova da crise das relações sociais” (UNESCO, 1997, p. 52), idealizando uma identidade sobretudo responsável: “Finalmente e acima de tudo, aprender a ser. Era este o tema dominante do relatório Edgar Faure, publicado em 1972 sob os auspícios da UNESCO. As suas recomendações continuam a ter grande atualidade, dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo” (UNESCO, 1997, p. 20).

“não deve levar os países em desenvolvimento a negligenciar os motores clássicos de crescimento, em particular, o indispensável ingresso no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto implica em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades” (UNESCO, 1997, p. 13).

É assim que entendo que a tensão quanto à *falta*/posse do conhecimento trabalha pela ideia mesma de reforma, compondo o cenário educativo mais amplo. Na contextualização da política, a relação com a *falta* traceja a fronteira entre o moderno e o arcaico, o atraso e o avanço, o velho e o novo, o ultrapassado e o atual, os incluídos e os excluídos. A lógica operada sinaliza o atraso pelo que seria a resistência de certas “culturas” (‘inferiores’) a este mundo de progresso e benefícios, cuja possibilidade de alcance torna urgente a reforma das mentalidades, a adaptação (“*de* culturas”) frente às mudanças em curso e à mudança como a natureza mesma dos processos de trabalho atuais e futuros.

Nesta relação, a noção moderna de conhecimento como verdade, expressão da realidade, mostra sua força e extensão ao ser inscrita como a ponte que leva a mentalidades arcaicas a se tornarem concernentes com um mundo orquestrado por bases racionais e pelo interesse comum. Não penso, ingenuamente, em desmerecer relações com o conhecimento como possibilidades educativas, mas considero como impossível a relação entre conhecimento e uma identidade (cidadã) forjada previamente por se julgar poder controlar os efeitos de um sobre o outro. Se estas conexões são feitas no pensamento metafísico, a suposta novidade que impele à política é alçada pela ideia de um mundo novo (tecnológico, midiático, virtual e aceleradamente produzido) para o qual a educação não apenas prepara mas é chave para se decifrar-dominar:

Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos (UNESCO, 1998, p. 46).

Desta forma se projeta racionalmente a ideia de que um repertório de saberes ou de conhecimentos críticos é o que de mais sólido há frente aos tempos atuais caracterizados pela incerteza, profusão de informações de toda ordem tendencialmente manifestas em leituras/interesses particulares que recortam e tornam turva a realidade. A realidade é então objetivada como “(...) uma nova fase de desenvolvimento, num mundo pós-industrial, onde a riqueza de um país não mais se constitui em recursos físicos, mas no conhecimento e na

capacidade de lidar com uma torrente de informações e mudanças cada vez mais aceleradas” (RONDONÓPOLIS, 2004). Molda-se a premência de que “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (UNESCO, 1997, p. 68). Assim a textualização da política é arrojada sob afirmações de diferenças estruturais específicas, conformadas na afirmação de fronteiras antagônicas:

(...) é corriqueiro constatar-se que a sociedade brasileira convive com o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno, entre o global e o local. Se por um lado temos um processo de globalização homogeneizador, por outro, são evidentes os desníveis na estrutura social, as diferenças de acesso a bens materiais e culturais, a complexidade da vida cotidiana que atinge especialmente os mais pobres, a diversidade de destinos sociais dos indivíduos... Isso tudo pede por políticas sociais eficazes, especialmente por educação básica para todos, por uma cultura “comum”, como lastro para outras possibilidades de inserção na vida social, além da necessidade imperativa de proporcionar às crianças e jovens meios cognitivos e operacionais que tanto atendam necessidades pessoais como demandas sociais. (MATO GROSSO, 1997b, p. 12)

Neste caso, impele-se à política (às políticas em estados e municípios) a responderem pelo acesso e garantia do conhecimento para todos nesta relação lógica em que a razão (a ciência, a teoria educacional), como dimensão do cálculo, do já sabido no campo social e na educação, precisa ser não apenas reconhecida, mas aplicada. A política, como terreno de instituição do social, constitui o espaço-tempo dessa realização.

Neste sentido, a escola para todos se constitui como uma proposta que se alia às proposições deflagradas nas conferências mundiais de educação, realizadas nas últimas duas décadas. Justiça social, educação como direito de todos e como base da construção de uma cidadania plena constituem os princípios norteadores de uma nova escola, ressignificada por relações democráticas e pela materialização de oportunidades de desenvolvimento para todos” (RONDONÓPOLIS, 2002b, p. 01)

Destarte, formação crítica e inclusão social são associadas, defendendo-se ser importante que haja parâmetros a partir dos quais o sistema educacional do país esteja organizado, “a fim de garantir que, para além das diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, que atravessam uma sociedade múltipla e complexa, estejam também garantidos os princípios democráticos que definem a cidadania” (BRASIL, 1998a¹⁰⁴, p. 13).

¹⁰⁴ Apesar de se declarar que “o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países” (BRASIL, 1997, p. 15), tal elaboração passou a justificar a necessidade de construção de novos currículos em estados e municípios brasileiros, mas, como veremos aqui, não há qualquer contradição nisso,

Este movimento é projetado no Artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao conferir à União a responsabilidade de

“IV – estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Neste gesto, a concepção de cultura como repertório de conhecimentos – sendo possível dizer mesmo que todo esse ‘trato racional’ do presente e do futuro – reduz a educação a mero reconhecimento (MACEDO, 2014). É sobretudo por esse aspecto que se formalizam as razões *contextuais* da produção dos documentos, se constituem “exigências que ora se colocam, em nível nacional, para a educação básica” (MATO GROSSO, 1997a, p. 07), ou se constitui esse chamado a quem a textualização da política julga responder. Entendo, contudo, não haver qualquer relação de necessidade entre as mudanças sociais e a ideia de um conhecimento básico (ou de conhecimento), de um currículo nacional, um currículo para o estado e um currículo para o município, a não ser uma relação de necessidade projetada pela perspectiva de interpretação e recorte da mudança ante a enunciação de uma *falta*. Este é o caso de uma relação particular entre significantes ou demandas sociais na produção da realidade estrutural, na qual o conhecimento é posto ao centro (como fundamento) para se projetar a emancipação ou a transformação de dada ordem. É apenas pelo realismo em relação ao conhecimento, como um significante e demanda privilegiados contextualmente num terreno social bastante sedimentado, que se torna viável sustentar determinadas funções para as instituições sociais e papéis específicos para os atores sociais.

Destaco que esta não é uma operação da linguagem no sentido de um jogo de ilusionismo tendencioso a persuadir a política por uma lógica desejosa de mostrar sua própria coerência. Para além disso, a contextualização e os motivos da política se veem coordenados pela possibilidade de validar determinadas relações sociais entendidas como normais ou moralmente edificantes quando certa interpretação dos problemas sociais é feita na relação com algo que é vivido ou significado como privação. Disso se depreende a função precípua da política como uma política curricular (uma técnica, em termos derridianos) e molda-se o trato conservador a partir do qual a ideia de reparação das diferenças se inscreve. Assim a produção de parâmetros curriculares justifica-se, porquanto,

mas deslocamentos na significação que põem em marcha a crença de que outras políticas podem ser pensadas como mais eficazes na produção da mudança que leva à harmonia social.

O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1997, p. 48)

O impulso em determinar o comum na diferença, ao entender respeitar as visões multiculturalistas tratando as diferenças como (reduzindo-as à) diversidade, no sentido de variações regionais ou fatores culturais (talvez modos de vida locais), se justifica como uma atenção à dimensão continental brasileira. Mas a suposição de serem possíveis pontos comuns precipita-se com a prerrogativa da diversidade, entendendo-se ainda que “a educação terá que progredir” em “dois níveis”:

terá de utilizar mais o método científico, assentado na observação objetiva e retirando as suas conclusões de dados que não se podem falsificar facilmente; terá de dar mais atenção aos valores culturais universais que, além da tolerância, promovem o gosto pela diversidade cultural. Já há bons programas para a proteção da diversidade biológica. No alvorecer do século XXI a proteção da diversidade cultural deve tornar-se um elemento essencial de todos os programas de educação ao longo de toda a vida (UNESCO, 1997, p. 237-238)

Há uma estabilização do que seja a diferença como algo que se pode visualizar, anunciar e, não obstante, manejar. Este registro da diferença como estabilidade a que se pode referir/inferir pressupõe a ideia do comum como fronteira e como elemento de convergência ou unidade de uma pluralidade suposta como racionalmente dominada. Na relação entre comum e diferente, a diversidade nomeia positivamente expressões de algo que enriqueceria o que é comum, uma essência do humano que certo tipo de conhecimento tenderia a preservar e cultivar. A diversidade comparece como um bem a ser resguardado, algo transparente, sendo também inscrita como “um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização (BRASIL, 1997, p. 63).

Atento a Macedo quando afirma não se poder negligenciar ideias multiculturalistas “para fazer referência a formas de regular e controlar a diferença” (MACEDO, 2006c, p. 333). Mesmo não se tratando de uma política multicultural, tal como as que a autora faz referência, considero que, embora esteja em marcha uma resposta ao caráter multicultural da sociedade, traços associados a estes discursos se articulam na significação da política, tendendo “a fixar a diferença transformando-a em diversidade” (MACEDO, 2006c, p. 333). Essa fixação é o que permite a associação entre diversidade e equidade e o que pavimenta a política pela fantasia da

reparação. Uma ênfase conservadora se impõe como um discurso de verdade sobre o humano, alicerçado na crença de que se sabe, anteriormente ao jogo político e intersubjetivo, das possibilidades da diversidade e, por isso, se pode inclusive protegê-la. Não se problematizam, contudo, as reduções e exclusões que coordenam a possibilidade mesma dessa menção à diversidade, cuja compreensão tende a ser tratada como dada.

Não obstante, mesmo quando a diferença é reconhecida, tende a ser acentuado o caráter universal de um currículo comum, possivelmente, como destaca Macedo (2006c, P. 336), como “tentativa de integração dos grupos culturais no padrão, baseado numa cidadania individual universal”. Não há uma obviedade capaz de registrar os movimentos da política na simplicidade de uma urgência (a pura necessidade), que não pode ser contestada sob o prego de abalar direitos ou negligenciar caminhos ‘naturais’ no curso da evolução para uma sociedade mais racional, igual e humana. Se a ideia de conhecimento alicerça a política pela pretensão de uma democratização moldada na integração cultural ou na ideia de um currículo comum, é porque, como pondera Macedo (2006c), propostas liberais compartilham com os conservadores a ideia de uma cidadania individual universal. Nestes termos, nenhuma necessidade comparece como pura necessidade. Sempre há necessidade (LACLAU, 2000), mas é contingencialmente que se processa a reunião de traduções particulares sobre o social fissurado.

No jogo de produção da objetividade social/educacional, os discursos em torno da ideia de uma formação para a cidadania, como se preconiza em todos os documentos, são postos em causa por estarem valores do individualismo liberal ou realçarem que a defesa de um currículo básico baliza “por baixo” a qualidade da escola pública¹⁰⁵. Também é defendido que deve haver parâmetros para o currículo sem que isso configure a centralização curricular, sob o custo de descaracterizar a autonomia e identidade das escolas. A força impulsionadora desta construção, no entanto, não é contestada por completo. Frequentemente, sua base racional é acentuada, na medida em que as críticas não são capazes de desestabilizar a relação de causalidade entre conhecimento e identidade, conhecimento e sociedade. Racionalidade e causalidade impedem que a contingência seja vista como possibilidade mesma de se produzir o social como significações abertas, provisórias e particulares que implicam negociação e arrazoamento, não teleologia e fechamento.

Afirma-se daí a necessidade de um “paradigma curricular para o Ensino Fundamental, que integra a Base Nacional Comum, complementada por uma Parte Diversificada (LDB, art. 26), a ser concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do País” (BRASIL,

¹⁰⁵ Sobre isso, ver Moreira (1996).

1998b, p. 02). Os princípios de flexibilidade e descentralização são então anunciados pela ideia de “responsabilidades compartilhadas em todos os níveis” (BRASIL, 1998b, p. 02), traduzida como uma competência quanto à complementação curricular¹⁰⁶ que os entes estaduais e municipais devem assumir, a condição para realizarem a superação de políticas destoantes (atrasadas ou inadequadas).

Ora, a federação brasileira, baseada na noção de colaboração, supõe um trabalho conjunto no interior do qual os parceiros buscam, pelo consenso, pelo respeito aos campos específicos de atribuições, tanto metas comuns como os meios mais adequados para as finalidades maiores da Educação Nacional. Esta noção implica, então, o despojamento de respostas e caminhos previamente prontos e fechados, responsabilizando as Secretarias e os Conselhos Estaduais do Distrito Federal e Municipais de Educação, pela definição de prazos e procedimentos que favoreçam a transição de políticas educacionais ainda vigentes, encaminhando mudanças e aperfeiçoamentos, respaldados na Lei 9394/96, de forma a não provocar rupturas e retrocessos, mas a construir caminhos que propiciem uma travessia fecunda. (BRASIL, 1998c, p. 02-03, grifos do parecerista)

A ideia de responsabilidade é associada à descentralização que, ao manter a determinação do conteúdo de uma base comum, imprime sentidos de uma responsabilidade suposta como ainda não assumida por aqueles que realizam a educação nos estados e municípios. Isso é marcado, sobretudo, ao se afirmar uma transição necessária, porque também suposta como inexorável, inovadora, como medida capaz de universalizar uma educação de qualidade¹⁰⁷ que outras políticas não realizaram. Nestes termos, a Base Comum Nacional é reservada como algo dado ao passo que

(...) as escolas estarão compartilhando princípios de responsabilidade, num contexto de flexibilidade teórico/metodológica de ações pedagógicas, em que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais revelem sua qualidade e respeito à equidade de direitos e deveres de alunos e professores” (BRASIL, 1998b, p. 3)

A flexibilidade é circunscrita ao “como fazer”, à dimensão da prática pedagógica, que, no aspecto da qualidade implica a responsabilidade de garantir a equidade na distribuição do

¹⁰⁶ De acordo com o Artigo 26 da LDBN N° 9394 (BRASIL, 1996), “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

¹⁰⁷ “(...) os Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações, na busca de uma melhoria da qualidade da educação, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem”, pois entende-se ser necessário investir: na formação inicial e continuada de professores, na política de salários e plano de carreira, na qualidade do livro didático, nos recursos televisivos e de multimídia, na disponibilidade de materiais didáticos. “Mas esta qualificação almejada implica colocar, também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira.” (BRASIL, 1997, p.13-14).

conhecimento. A determinação da Base Nacional Comum ou de Diretrizes, manejada pela ideia de um paradigma que se apresenta, pontua assim a enunciação dos problemas sociais instados nessa relação de *falta*. O racionalismo implica não tanto em reconhecer que nos encontramos em um mundo sob o qual se produziu/produz leituras diversas sobre a educação e a vida, que tais leituras permitem a produção mesma deste mundo, mas, também, em se apregoar que se sabe quais teorias e quais saberes podem realizar fielmente a educação que se precisa (o futuro), exatamente por já se saber antecipadamente a educação que se precisa.

É sob essa premissa que se pode falar em uma escola (uma sociedade) democrática e noutra antidemocrática, se pode nomear uma política como inovação, produzir o antagonismo que dá corpo à política. Passo agora a evidenciar esse processo como produção discursiva de uma negatização de elementos homogeneizados na escola convencional como a condição mesma de positização da política.

4.1.2 O *Outro* da política curricular de ciclos: antagonismo e sintomatizações de mudança

No caderno 1 da Série Subsídios, “Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização – Proposta de Reorganização do Ensino Fundamental”, anuncia-se ser “imperdoável deixar de conhecer e aproveitar esforços já empreendidos por nossos colegas educadores na conquista e defesa de um ensino mais adequado à realidade brasileira e aos alunos da escola pública” (MATO GROSSO, 1997, p. 10). Esta é uma referência a estados como Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia, que

já estão, há um bom tempo, investindo numa *pedagogia da inclusão*, voltada para a eliminação da reprovação, principalmente na primeira série do ensino fundamental. Porto Alegre e Belo Horizonte são exemplos de municípios que têm propostas arrojadas para o ensino fundamental, tendo *ciclado* a maioria de suas escolas, eliminando a reprovação dentro dos ciclos. (MATO GROSSO, 1997, p. 10, grifos dos autores)

A política curricular subscreve-se em atenção à “realidade brasileira”, para a qual outros entes da federação se anteciparam. “Se nos atermos ao estudo detalhado desses processos, observaremos que diferentes trajetórias políticas, e até diferentes concepções, marcam as histórias de implantação de ciclos em nosso país. A história dos ciclos como outras vivenciadas num país marcado (...) por um processo que revela uma apropriação desigual dos bens sociais,

culturais e, principalmente, os econômicos” (RONDONÓPOLIS, 2000b, p. 20). Justifica-se seu amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, Artigo 23¹⁰⁸, visto que a lei “permite várias modalidades de organização do ensino, dando margem para a ruptura e combate de uma tradição escolar baseada na reprovação” (RONDONÓPOLIS, 2000b, p. 20). Também porque

Há muito tempo, professores, alunos, e pais de alunos, percebem que a escola resiste a se adequar às necessidades sociais. Apesar do grande avanço em termos de conquistas do movimento social, político e cultural mais amplo que, sem dúvida, reverteu em grande medida, em maior autonomia da escola, inclusive na discussão e adoção dos conteúdos críticos, não se conseguiu, ainda, sintonizar a escola brasileira com as expectativas dos movimentos sociais (MATO GROSSO, 1997a, p. 08).

Tal tradição, e a resistência a ela relacionada, é explicada pela lógica de organização escolar, pois “a estrutura de nosso sistema escolar e a cultura que o legitima são extremamente seletivas, mantendo a mesma rigidez de um século atrás”, impedindo “sintonizar a escola com os anseios da sociedade atual, apesar de reconhecermos que muita coisa já mudou” (MATO GROSSO, 1997b, p. 08). Há uma compreensão de que essa estrutura rígida (ou essa tradição) produz a “realidade brasileira”, a de uma desigualdade profunda na sociedade, sustentada por forças conservadoras que perduram no poder secularmente. Essa estrutura conformaria a escola à margem de uma necessária “consciência da igualdade de direitos e as novas relações do homem com o conhecimento, principalmente através das novas tecnologias, que certamente são constitutivas de um homem diferente do protótipo de alguns anos atrás” (MATO GROSSO, 1997b, p. 08).

Focaliza-se as desigualdades sociais como desigualdades de classe e postula-se o acesso às novas tecnologias como condição de se produzir a necessária consciência de direitos, condição de transformar tais relações e incluir a todos no trabalho, garantindo distribuição de renda. Realça-se que “o impacto do progresso, do modo científico de pensar e agir, resultou nas novas tecnologias que se modificam com rapidez revelando relações mais complexas, em que a única variável sempre presente é a incerteza (Morin, 2000)” (RONDONÓPOLIS, 2005b, p. 34). A conexão aí estabelecida projeta a escola como desatualizada e faz circular uma concepção de conhecimento suplantada pela ideia de dinamicidade, algo reconfigurado como uma nova linguagem sobre o mundo ou um novo modo de apreensão/explicação do mundo.

¹⁰⁸ “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996).

Entende-se que as novas relações do homem com o conhecimento “apontam para a necessidade de sérias alterações no sistema educacional” (MATO GROSSO, 1997b, p. 09), pois o “sistema escolar atual rege-se por uma lógica temporal que coloca a transmissão de conteúdos como principal eixo norteador da organização do ensino que se distribui em graus, séries, disciplinas, grades, avaliações bimestrais, recuperações, aprovações e reprovações” (MATO GROSSO, 1997a, p. 12).

Destaca-se um sistema (uma escola) que, ao encarnar a temporalidade do capitalismo, o tempo fabril, permanece incapaz de incluir a todos, tal como a própria tecnologia, cujos avanços são mantidos ainda como promessa de um mundo melhor: “A tecnologia nunca proporcionou tanta condição de existência quanto hoje. Porém, não deu conta de distribuí-la, de promover a justiça, de ampliar a qualidade de vida de parcelas crescentes de seres humanos. Não está superada a exploração do trabalho e a apropriação desigual de seu produto, material ou não” (MATO GROSSO, 2002a, p. 5). Ante a essa força conservadora sintomatiza-se que “até mesmo conquistas importantes como a gestão democrática tiveram, de modo geral, pouco impacto no sistema de ensino, evidenciando que não é suficiente tentar administrar democraticamente uma instituição social que é, por natureza, antidemocrática e excludente, em suas relações internas” (MATO GROSSO, 1997b, p. 08). Por natureza ou por origem, como se quer afirmar, a gênese desta tradição de exclusão é explicitada como uma temporalidade moldada pelo capitalismo, pois “a dimensão do tempo como valor de mercado e suas implicações numa sociedade que desemprega estruturalmente e se funda na exploração do trabalho repercutem de modo veemente na função social da escola e no corolário de expectativas e promessas que ela gera” (MATO GROSSO, 2002a, p. 4). O realce dessa temporalidade anuncia a fronteira entre projetos políticos distintos de sociedade, como um gesto de denúncia que explicita a dinâmica de um sistema de exclusão e, simultaneamente, convoca a assumir sua superação.

Compreender a lógica que constrói essa sociedade excludente é para nós educadores compreender sobretudo de que forma os rituais vivenciados pela escola, a divisão dos tempos escolares adota (tempos, rigidamente separados: estudo, lazer, alegria) e, especialmente, dos conteúdos selecionados, de sua distribuição e organização secular e, aparentemente “natural”, aliada ainda às práticas metodológicas podem ser atos privilegiados e elementos de uma política mais ampla, encontrando-se vinculados umbilicalmente à dinâmica de produção e reprodução da sociedade que temos e, que na maioria de nossos discursos, rejeitamos e que mesmo assim reforçamos com ações, omissões, práticas (RONDONÓPOLIS, 2000, p. 02).

A escola contemporânea é apresentada como a instituição por excelência do projeto conservador de sociedade. É entendido que, a partir de uma lógica específica, a escola controla a distribuição do conhecimento, reproduzindo no seu interior relações sociais de dominação e

exploração. Pontua-se a lógica temporal da escola contemporânea sustentada por “uma concepção linear sobre a aquisição/construção do conhecimento[que] subjaz à prática docente, que entende a aprendizagem como acumulação gradativa de conteúdos, aos quais todos os alunos de uma mesma série se submetem independentemente de sua idade, interesse e conhecimentos anteriores” (MATO GROSSO, 1997a, p. 12). Esta lógica ignoraria as relações vivenciadas no espaço educativo, as diferenças biológicas ou psicológicas e, especialmente, não permitiria à escola atentar-se à diversidade cultural e às diferenças de classe (muitas vezes relacionadas como correspondentes), entendidas como determinantes da aprendizagem.

Nossas escolas trabalham com supostos ritmos médios de aprendizagem, tendo dificuldades em lidar com alunos cujos ritmos fogem desse padrão. Independentemente da diversidade de ritmos culturais, de condições socioculturais, da diversidade dos processos de socialização, das diferenças de gênero, raça, classe social, todos os alunos devem dominar, no mesmo tempo, as habilidades requeridas pela escola. Essa lógica, que ignora as diferenças socioculturais, é excludente e seletiva. Não é exagero categorizá-la de perversa, tendo em vista seus efeitos para os membros das camadas populares, na medida em que inviabiliza seu direito à educação. A trajetória escolar da maioria dos educandos é marcada ou pela exclusão da escola, depois de inúmeros fracassos, ou pela distorção idade-série, pelo mesmo motivo (MATO GROSSO, 1997a, p. 12-13).

Sem questionar os problemas que bloqueiam relações sociais mais inclusivas para além da escola, como a ampliação de condições mais dignas de vida para os sujeitos independentes do mérito conferido ao domínio de conhecimentos específicos (aprendizagens verificáveis), representa-se a escola como um impasse à inclusão social e, no mesmo gesto, o conhecimento é alçado a um fundamento ausente, portanto necessário, à sociedade/identidade. Não intento reduzir a desigualdade social a uma falácia da política. Pobreza, miséria e violência constituem o cenário no Brasil e a ampliação da agenda político-social nos anos de 1990, com a democratização, tem que enfrentar não apenas a turbulência da transição política, mas também a redução da ação político-social do Estado conjecturada no plano internacional pela aliança entre conservadores e neoliberais¹⁰⁹. Ressalto apenas como a construção dos argumentos de análise da escola facilmente alinhavam a exclusão social à ideia de inoperância ou precariedade da escola, chamando atenção para como tais argumentos se tornam possíveis quando o conhecimento é posto ao centro ou sintomatizado como *falta*.

Projetar a ideia de igualdade social como igualdade de conhecimentos credencia apostar, por exemplo, na crença de que “todos os alunos devem dominar, no mesmo tempo, as habilidades requeridas pela escola” (MATO GROSSO, 1997a, p. 12), como se descrições

¹⁰⁹ Para maior aprofundamento, ver Burity (2006).

estabilizadas de um saber, um fazer/agir expressassem (espelhassem) perfeitamente um comportamento conseqüente a um ‘estágio normal’ de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Assim, “destacamos o papel fundamental e equalizador da escola, enquanto comprometida com a formação do cidadão solidário e planetário. (...) a escola precisa organizar-se para que todos os alunos se apropriem de conhecimentos e informações suficientes” (RONDONÓPOLIS, 2005b, p. 34). A igualdade de conhecimentos é sustentada pela ideia de que se sabe qual o estágio a se chegar, como se uma suposta expressão de um saber ou uma habilidade conferisse a medida de eliminação da desigualdade social. Quando neste jogo (da ausência da presença do conhecimento ou do *conhecimento mensurável*) a noção de diferença é suplantada como diferença sociocultural, a compreensão de quem são os sujeitos é logo interdita pela ideia de *déficit* de conhecimento. É nesta medida que aos alunos *falta* conhecimento e a escola produz a sociedade como sociedade sem justiça, produz sujeitos não aptos a lidarem com as exigências que tempos atuais colocam a todos ou a uma imperiosa transformação social. Argumenta-se que:

Sem a intenção de impor uma concepção epistemológica, buscar-se-á delinear os pressupostos que têm orientado os profissionais comprometidos com a transformação das relações sociais que estão dadas, na perspectiva da emancipação humana e construção de uma sociedade mais justa e igualitária (MATO GROSSO, 2010, p. 29).

Apostando-se na desatualização da escola como impedimento a um estágio social superior, uma sociedade democrática, processa-se a tradução de ameaça à realização plena da identidade/da sociedade a ser formada e argumenta-se que “o tempo escolar poderá ser organizado em fluxos mais flexíveis, que considerem uma lógica temporal mais democrática” (MATO GROSSO, 1997a, p. 14). Isso é pensado como uma forma de se superar uma escola em que “apenas alguns vão aprender (...) uma máquina de exclusão” (RONDONÓPOLIS, 2001, p. 42). Processa-se um antagonismo, como o limite da objetividade social (LACLAU, 2000) ou como a condição mesma de se projetar as representações de uma escola precária. A base deste antagonismo é a afirmação da divisão social que constitui a sociedade. Uma divisão gestada pelo capitalismo que é realçada ora entre conservadores e trabalhadores (camadas populares), na medida em que as instituições do Estado perduram sem mudanças substanciais, atendendo a interesses conservadores dos grupos (elites) dominantes na oferta de uma educação tradicional, mecanicista e alheia aos interesses e necessidades do povo; ora entre empresários (liberais) e trabalhadores (camadas populares), visto que os liberais dominam as regras do mercado, d/os novos postos de trabalho, novas tecnologias e a circulação das informações e do conhecimento.

Os interesses do mercado, de classe, como interesses capitalistas, contrapõem-se às demandas democráticas de inclusão social pela garantia de direitos e trabalho, à distribuição equitativa de renda, igualdade de acesso aos bens culturais e econômicos e, conseqüentemente, às condições dignas de vida. Embora essa divisão social entre *nós* e *eles* (MOUFFE, 1996) não seja sempre clara na luta por ciclos, ela também configura a política curricular em questão. Laclau (2010) chama a atenção para o quão é complexo identificar o inimigo contra o qual certas demandas lutam quando a insatisfação social encontra-se distendida em diferentes localidades ou grupos sociais ou relacionada a distintos motivos. No campo da educação as demandas por democracia se fazem pulverizadas entre reivindicações de um currículo adequado, uma base comum, um currículo multicultural, metodologias adequadas, avaliação qualitativa (formativa, diagnóstica), avaliação de resultados, formação de professores, condições dignas de trabalho e carreira, gestão democrática, estrutura física e material adequada nas escolas, informatização dos serviços, educação multicultural, tecnológica etc., uma pluralidade de reivindicações comportando disputas constantes por atribuição de sentidos. Exemplo disso é lembrar que no campo da formação de professores há diferentes posições disputando os sentidos de profissionalização (OLIVEIRA, 2014) que, em algum momento, se solidarizam na luta política, borrando seu pertencimento, inscrevendo-se como “povo”, ou seja, “uma unidade que não está dada por uma só posição de sujeito” (LACLAU, 2006b, p. 22).

A articulação política nos ciclos opera neste mesmo ‘borrar’ porque a unidade dos grupos (pertencimentos pedagógicos ou bandeiras políticas) é dissolvida no momento em que se traduz o antagonismo social (ao capitalismo) para o terreno específico da educação. Por isso entendo que a disputa por significação se sobressai como um processo político de enfrentamento do inimigo que é também a sua criação, visto que ele não está posto como tal antes da articulação política. Nesta luta específica, a articulação compreende a produção do antagonismo que constitui a subjetivação de um povo (articulação de demandas curriculares) pela nomeação Ciclos. Este povo é subjetivado nesta relação antagônica, ao mesmo tempo em que subjetiva os grupos contra os quais empreendem sua luta: os tradicionais, conservadores, disciplinares, os vinculados ao projeto social denominado antidemocrático, capitalista, os neoliberais, opressores, os responsáveis pela escola que não ensina, não cumpre sua função social, não emancipa etc.

Grosso modo, a luta nos ciclos (como leitura estrutural) é por democracia ou *contra* o capitalismo que impede a democracia social plena. A luta é contra uma pluralidade de projeções que o capitalismo torna possível: a direita, a elite dominante, os neoliberais, os conservadores e outras tantas substituições nesta esteira. Relacionar a organização escolar ou curricular ao

conhecimento tradicional, ao currículo disciplinar ou ao currículo seriado (a temporalidade que fragmenta visões de mundo, que aliena os sujeitos da visão de totalidade necessária à transformação social) configura uma leitura da educação moldada na relação com a sociedade dividida pela lógica do amigo e do inimigo. Mas estas não são as únicas leituras aí projetadas, o que torna a discussão excessivamente complexa e sempre endividada. A pluralidade de projeções contra o capitalismo dispara uma pluralidade de discursos contra tudo o que pode ser entendido como sustentação do capitalismo, esteando uma gama de representações de escola que possibilitam aos ciclos encarnar muito mais que a “simples” mudança de organização curricular.

Por isso mesmo não é tão fácil explicar o processo político, como se este fosse disparado-significado por uma oposição simples. Se há nas políticas de ciclos no Brasil, como a de Porto Alegre (RS), por exemplo, um antagonismo mais explícito entre PT e PSDB, na política estadual de Mato Grosso e em Rondonópolis (MT) (ou seja, nessa política específica) o social se constitui de outra forma. Não há, portanto, uma expressão incontaminada desse antagonismo (‘mais amplo’), mas uma *conformação* particular contingencialmente produzida pela contiguidade de bandeiras pedagógicas (grupos curriculares) locais. Com a ascensão de uma aliança política de esquerda à prefeitura municipal de Rondonópolis (MT) em 1982 (PMDB, PT, PCdB, PTB), quando intelectuais de Mato Grosso e de outros estados, professores universitários, sindicalistas, pequenos produtores rurais, médicos, advogados etc.) se deslocaram para atuar na prefeitura de Rondonópolis e, em 1987 no governo do estado, é processada uma representação da política na disputa entre Rondonópolis (MT) e a baixada cuiabana¹¹⁰. Esta projeção denunciava o poderio conservador como concentrado na capital, sob a ação de militares e ex-partidários da ARENA (filiados ao PDS após a democratização) e a possibilidade de sua superação por forças progressistas emergentes no interior do estado. A criação do PSDB (1988) aglutinou, na década de 1990, algumas das lideranças políticas de esquerda, dentre elas Dante Martins de Oliveira (antes filiado ao PMDB e PDT), remodelando em alguns aspectos a divisão anterior. Se por um lado ainda era forte o antagonismo capital/interior, a demarcação conservadores/progressistas se viu borrada pelo discurso neoliberal no estado que projetou uma série de bandeiras políticas de esquerda no seu projeto de qualidade total da educação. A política curricular de ciclos encarna, em boa medida, variações dessas divisões do social em Mato Grosso, sendo que em Rondonópolis (MT) ainda

¹¹⁰ Denominação da região que engloba a área mais próxima do Pantanal mato-grossense à Cuiabá até a a Chapada dos Guimarães. Frequentemente mencionada como berço dos nomes da política em Cuiabá.

é intensa a atividade política de pessoas (muitas delas citadas neste trabalho) ligadas aos partidos aos quais me referi, em articulações políticas locais e em nível estadual.

O neoliberalismo que configurou inicialmente a atuação do PSDB no Brasil e no estado nos anos de 1990 tem sido rebatido mais incisivamente pela manutenção de filiados ao PT em cargos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso ou assessorias (também em Rondonópolis). É interessante notar, por exemplo, que nos governos de Blairo Maggi (PPS) (2004-2007 e 2007-2010), quando estiveram à frente da Secretaria de Estado de Educação Gabriel Novis Neves, Luiz Antônio Pagot (PPS) e Ana Carla Muniz (na época filiada ao PPS) não foram produzidos documentos sobre os ciclos, embora nomes como o de Miguel Arroyo tenham atuado em palestras sobre ciclos junto às escolas da rede estadual de ensino. Já no período do sucessor de Maggi no governo do Estado, Silval Barbosa (PMDB), eleito em 2010, foram publicados documentos e intensificadas as discussões sobre ciclos nos CEFAPRO (MT) e grandes atividades conduzidas pela secretaria estadual. No governo de Barbosa revezaram-se à frente da pasta da SEDUC (MT) o deputado estadual Ságua Moraes (PT) (2007-2010 e 2011-2013) e a Professora Rosa Neide Sande de Almeida (PT) (alguns meses entre 2010-2011 e atual dirigente da pasta desde 2013). A Professora Rosa Neide Sande de Almeida (PT) também foi Secretária Adjunta de Políticas Educacionais de Ságua Moraes (PT).

Assim entendo que, embora na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso e mesmo na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT), os ciclos tenham sido propostos em governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e do Partido Popular Socialista (PPS), respectivamente, grupos vinculados ao Partido dos Trabalhadores (PT) e/ou identificados com as bandeiras progressistas na educação atuaram nas secretarias Estadual e Municipal de Educação ocupando cargos ou realizando assessoramentos, produzindo materiais etc. A menção aos ciclos em Porto Alegre (RS) e Belo Horizonte (MG), por exemplo, perfaz uma referência, já nos primeiros documentos sobre ciclos em Mato Grosso e em Rondonópolis (MT), à ideia de políticas democráticas conduzidas pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

No entanto, esta disputa mais ampla, que a política em Porto Alegre (RS) e a política em Belo Horizonte (MG) constituíram, por exemplo, como uma representação da luta entre PT e PSDB, em Mato Grosso e em Rondonópolis se fez revestida diferencialmente pelos enfrentamentos locais. Em Mato Grosso, foi no governo do PSDB que os ciclos foram propostos e, no mesmo período a política curricular de ciclos de Rondonópolis (MT) foi deflagrada. Antes disso, na universidade e na SEMED (ou atuando na SEDUC – MT), grupos fortemente identificados com o pensamento de Paulo Freire, outros reconhecidos por sua aproximação aos estudos culturais e ainda aqueles relacionados à Pedagogia Histórico-Crítica e à Pedagogia

Crítico Social dos Conteúdos, atuavam nas duas redes em diferentes trabalhos. Essas orientações distintas sinalizavam para certo afastamento no trabalho, certo estranhamento quanto a formas de ver a escola e conduzir a formação, a discussão sobre as necessidades da educação e de pontuar as mudanças. A diferenciação entre tais grupos também se fazia pela filiação partidária e definia quem participava, e de que forma participava, das consultorias e das formações continuadas.

No momento da articulação política, no entanto, a diferenciação pedagógica e/ou político-partidária foi dissolvida, na medida em que a nomeação de ciclos condensou as diferenças numa representação (política e pedagógica) pró-ciclos. É dessa forma que a articulação discursiva projetou uma fronteira que permitiu enunciar grupos conservadores e, por vezes, neoliberais, como representações do anti-ciclos. Permitiu subjetivá-los como representação de uma escola seletiva, que reprova, classifica, seleciona, exclui.

Em Rondonópolis, a representação de um anti-ciclos foi vinculada, localmente, a grupos políticos que atuaram na educação no governo municipal de Jota Barreto (PR), como é o caso, por exemplo, do grupo constituído por Clarice Vendrame¹¹¹, quando foi secretária de educação do município. Os nomes de Jota Barreto e da Professora Clarice Vendrame (e outros tantos nomes a eles vinculados) suscitavam a representação de um projeto não democrático ou conservador para a educação, ao comporem o grupo político de Jaime Campos e Júlio José de Campos, ambos, na época, do Partido Liberal (atualmente DEM). Desta forma, tais nomes foram subjetivados como anti-ciclos, numa condensação de outros nomes/diferenças, inscrições de uma precarização da escola, do trabalho docente, dos salários etc. Nesta relação, o anti-ciclos foi conjecturado (dentre outras representações) como o projeto de escola tradicional, que tem na transmissão de conteúdos o centro de sua organização, tem na reprovação a solução para a não aprendizagem. Foi conjecturado pela ideia de que o conhecimento disciplinar esteia a escola seletiva, que é desumana, não tem compromisso com a formação humana, com a formação crítica. Conjecturado como projeto de manutenção de uma escola anacrônica que negligenciava (como uma escola para os pobres) a formação da identidade necessária à atualidade.

Não obstante, também se processou, em Rondonópolis (MT), a leitura dos grupos vinculados à Rogério Salles (PMDB) na prefeitura como anti-ciclos, na medida em que encarnavam a denominação da qualidade total, encarnavam a orientação neoliberal na educação. Rogério Salles teve à frente da secretária de educação, a Professora Ivane Aparecida

¹¹¹ A Professora Clarisse Vendrame foi professora da rede estadual de ensino em Rondonópolis e assumiu a SEMED na época em que seu esposo, Zuza Vendrame (PFL), era vice-prefeito de Jota Barreto (PR).

Borges da Fonseca¹¹². O grupo da Professora Ivane Fonseca (mais seu grupo, especificamente) foi reconhecido por sua estreita vinculação à coordenação do Programa FUNDESCOLA/MEC. No período, houve uma divisão na SEMED que bordejava, por um lado, a introdução de uma lógica eficientista da qualidade total na gestão da SEMED, das escolas e das salas de aula e, por outro lado, a defesa da educação pública de qualidade sociocultural. A leitura da ameaça ao projeto democrático de educação foi processada ante a consideração de que a lógica da qualidade total transformava a escola e o conhecimento em bens, transformava os sujeitos (pais e alunos, comunidade escolar, em geral) em clientes. Foi lida como a introdução da competição pelos melhores resultados entre as escolas, que enfraquecia o coletivo de trabalhadores da RME e significava a escola na lógica da seletividade social, da desumanização.

É neste aspecto que entendo que os ciclos nomeiam (tornando borradas), neste contexto, perspectivas pedagógicas e orientações político-partidárias tão distintas. Entendo que este contexto específico tornou possível a projeção (associação e substituição) de demandas curriculares diferenciais contra a escola tradicional, mas também contra a escola neoliberal ou significada como despreocupada com os interesses dos sujeitos e a temporalidade humana, com o ser humano, por se voltar aos interesses do mercado. Foi nestas articulações borradas, numa sobreposição de disputas, que demandas curriculares a favor dos ciclos foram representadas pela ideia de democratização da sociedade (e da escola, pela garantia do conhecimento) na tensão de representações outras de um anti-ciclos.

Demandas curriculares formuladas no reconhecimento da educação como direito de todos, porque afinadas com ideais modernos de igualdade e justiça social, afinadas com teorias marxistas no campo educacional e ao corolário de democratização, constituem a disputa entre grupos curriculares locais. Problematizando algumas das representações erigidas nesta luta ciclos e anti-ciclos, este estudo questiona em que medida a proposição de um currículo em ciclos como contraposição ao que é traduzido como tradicional, disciplinar, uma escola que não ensina, não emancipa e não é democrática, pode cumprir a promessa de uma *inovação* como garantia da qualidade da educação. Antes de desenvolver como diferentes demandas curriculares disputam a significação dos ciclos, de argumentar que os ciclos não são apresentados pelo que eles são (grosso modo, a reorganização do tempo escolar e a supressão parcial ou total da reprovação), de explicar o processo que torna possível que demandas curriculares sejam unificadas como a expressão dos ciclos na política local (o que faço na seção

¹¹² A Professora Ivane Aparecida Borges da Fonseca era professora (hoje é aposentada) da rede estadual de educação em Rondonópolis (MT). Foi filiada ao PMDB, mas, se manteve próxima a Rogério Salles quando ele se filiou ao PSDB.

seguinte), é importante ainda revolver alguns aspectos da produção do antagonismo. Até mesmo para pontuar porque não há apenas um antagonismo, embora as analogias produzidas na representação do anti-ciclos tendam a realçar a leitura (uma condensação de menções várias para a/) da ameaça como anti-conhecimento.

A ideia de que mais conhecimento vai garantir uma sociedade plenamente desenvolvida e democrática, uma sociedade racional, está na base de uma crença que na política curricular de ciclos comparece como uma visão sedimentada (não problematizada e amplamente aceita) do social. Ela autoriza (ou sintomatiza) a relação de *falta* com os objetos sociais que são supostos como possíveis de serem acessados em plenitude (uma ilusão quanto à conscientização, emancipação plenas etc.) no horizonte que a política apresenta. Determinadas reduções na textualização concorrem no entendimento de que a lógica do conhecimento escolar, ao favorecer determinados alunos e privar da aprendizagem aqueles oriundos das camadas populares, atenderia aos interesses do capital e perpetuaria a divisão social entre os que dominam e os que não dominam as condições de participar ativamente da sociedade.

Entendo que esta compreensão implica um trabalho de homogeneização da escola como um espaço-tempo que, simplesmente, se repete, se reproduz sistematicamente na fixação de uma forma de conhecimento e uma temporalidade concernente com práticas excludentes (ensino de conteúdos abstratos das diferentes disciplinas científicas ou sem relação com os contextos históricos nos quais os sujeitos se encontram). Somente uma homogeneização que desloca a escola como instituição em que se dão (espaços-tempos de) negociações irrefreáveis de sentidos sobre a vida para uma escola como uma realidade (espaço) de pura exclusão, conformada em um estado fixo de práticas negativadas, torna possível pensar a necessidade de sua completa transformação. Isto não é outra coisa senão o processo de rebaixamento (LOPES, 2012b) da forma escolar convencional seriada à instituição que não atende às necessidades humanas e sociais, instituição conservadora que apenas reproduz a sociedade estratificada. Rebaixamento do currículo seriado como ineficiente e desatualizado. Essa simplificação faz tudo na escola sucumbir ao projeto societário descomprometido com a garantia do conhecimento (de conteúdos significativos) a todos. Projeta-se nessa via que “(...) a organização do currículo por ciclos não configura simplesmente uma proposta de inovação, de se fazer algo diferente (...) os ciclos não implicam uma discussão puramente metodológica ou de técnicas de como avaliar; a proposta de ciclos configura um projeto de sociedade (MATO GROSSO, 2008b). Deste modo, “cabe à escola repensar-se viabilizando propostas adequadas às necessidades dos diferentes indivíduos com seus múltiplos interesses e culturas, oferecendo a eles uma educação básica de qualidade” (RONDONÓPOLIS, 2001, p. 09).

Na relação de *falta*, que é *falta* de conhecimento crítico, mas também do conhecimento revestido pela ‘nova’ linguagem dos processos produtivos – saberes, habilidades, competências –, a negatização da escola seriada é destacada nos primeiros documentos da política em relação a uma não atenção ou não adequação aos “pressupostos da contribuições mais recentes da Psicologia e das Ciências Linguísticas, na perspectiva conhecida como sociointeracionista” (MATO GROSSO, 1997a, p. 17). Enquanto tais pressupostos são apresentados como base sobre a qual se faz ancorada “uma nova concepção de ensino-aprendizagem (...) que pode romper com os entraves para uma escola bem sucedida” (MATO GROSSO, 1997a, p. 17), é conferida uma positização ao ciclo (Ciclo Básico de Aprendizagem) como “uma medida político pedagógica que inaugura uma política de alfabetização no Estado de Mato Grosso” (MATO GROSSO, 1997a, p. 16). Advoga-se que a escola “pode definir-se e atuar de forma democrática favorecendo elementos formadores de uma cidadania transformadora desde que reflita, repense, seu papel, suas práticas confrontando-as com seus discursos, inovando com competência, embasamento e, principalmente, compromisso com a maioria da população” (RONDONÓPOLIS, 2000b).

Voltado aos dois primeiros anos de escolarização, tendo em vista resolver os problemas de reprovação e repetência que marcam duramente a trajetória escolar e de vida de muitas crianças, os Ciclos (o Ciclo Básico de Alfabetização, em um primeiro momento) são apresentados como o *currículo novo* que encarna a representação do novo projeto democrático de sociedade. A política se enuncia como algo completamente adverso à concepção linear e fragmentada de transmissão de conhecimento, de aprendizagem, que determinaria todo o tecido da escola seriada, bloquearia uma função diferenciada para a escola porquanto ela se manteria servindo a interesses capitalistas e conservadores. O *currículo novo* afirma que a concepção de aprendizagem que orienta a escola contemporânea não é apta a lidar com ritmos (de aprendizagem? culturais?) que seriam inerentes aos pertencimentos culturais dos sujeitos do processo de escolarização. É ressaltada a manutenção de uma concepção redutora de conteúdos abstratos a serem transmitidos, pressupondo-se a mecanização dos processos de ensino nessa concepção de aprendizagem que

(...) não tem ao centro a compreensão da realidade humana, na sua totalidade, [que] tem como pressuposto básico o caráter histórico do homem (...) que é constituído na relação com outros homens, é síntese desse processo do qual participa ativamente”, pois “no esforço social de produzir suas condições de vida, os homens produzem a realidade, produzem conhecimentos e constituem-se sujeitos de sua história (MATO GROSSO, 1997b, p. 16)

Nestes termos a “compreensão da realidade humana, constituída nas relações sociais”, é apresentada como “a base sobre a qual os educadores devem se debruçar na busca de orientações seguras para a condução do processo ensino-aprendizagem” (MATO GROSSO, 1997b, p. 16). Os processos educativos necessários (mas, digo eu, impossíveis) seriam moldados por um currículo que considera a dimensão histórica constitutiva das relações sociais, pela visão do sujeito como produtor de história (a história das relações produtivas), portanto, um currículo não fragmentado. Nesta chave de leitura projeta-se a prática docente como tradicional ou conservadora e advoga-se que o professor, orientado em sua formação por uma lógica que engessa as relações com os sujeitos e com o conhecimento, assume o papel de transmissor que submete o aluno à passividade de receber os conteúdos. Exalta-se a necessidade de uma “quebra de paradigmas, pois a prática positivista não consegue mais dar respostas satisfatórias aos problemas colocados pela sociedade hoje, pelos alunos (RONDONÓPOLIS, p. 2000b).

Não obstante, postula-se que a memorização de conteúdos sem conexão com a vida e com interesses dos alunos já não mais é suficiente, que não são mais suficientes as práticas tradicionais, na medida em que aquele contingente da população historicamente privado dos bens culturais chega à escola em desvantagem com os que têm maior acesso aos bens sociais, incluindo-se o acesso à linguagem da escola (capitalista). Como que na confissão de uma dívida social a ser paga pela política curricular de ciclos, o sujeito histórico é também identificado como aquele que desafia a escola (que se quer democrática) pela diversidade que o constitui e para a qual é preciso

Adotar, pois, um tempo diametralmente oposto ao tempo [acima descrito como] capitalista, ocidental, branco, patriarcal, [e isso] significa pôr em debate a questão da diversidade. Há também que superar o tempo idealizado, o tempo descontaminado das contradições, o tempo motonivelado pelos interesses de esconder a realidade conflitiva, como afirmava recentemente Abicalil. Repõe a possibilidade de permitir emergir outras temporalidades que não se creiam únicas, nem as legítimas ou naturais; menos ainda as que pretendem ter a palavra final e acabada da história humana (MATO GROSSO, 2002a, p. 4).

Dão respaldo à necessidade do ‘novo’ os “elevados índices de repetência (19,5%) e evasão (14,9%), alcançando em 1997 um total de 34,4% de fracasso escolar (...) como consequência dessa cultura escolar fragmentada, instituída ao longo de décadas [em Mato Grosso]” (MATO GROSSO, 2001, p. 12). A produção estatística nos anos de 1990 e começo de 2000, com a introdução da perspectiva da qualidade total em nível federal, estadual e municipal, reforça a leitura de uma escola que não ensina, que produz a “não aprendizagem”.

Os números expressariam que “o quadro de rendimentos escolar em 1999 ainda nos desafia, exibindo uma taxa de 24,43% de perda real do total dos alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental” (RONDONÓPOLIS, 2000c, p. 04); expressariam de modo transparente e não problematizado que “a questão maior e polêmica é o fato de a escola não dar conta dessa tarefa que lhe é delegada pela sociedade civil” (MATO GROSSO, 1997a, p. 09).

A superação do fracasso da escola se daria com a “proposição de conhecimentos significativos como requisito fundamental para a aprendizagem significativa” (MATO GROSSO, 1997b, p. 18). Neste caso o fracasso seria do próprio ensino-aprendizagem de conteúdos específicos. Defende-se que, a partir da mudança educativa, “o ensino há de incidir sobre o conhecimento potencial, ampliando as capacidades de todos (...) faz-se necessário rever a lógica que distribui o conhecimento em caixinhas de meses, bimestres, horas” (RONDONÓPOLIS, 2000b, p. 07). Desta forma, argui-se que “os conhecimentos são entendidos, não como algo a ser incorporado, dominado, mas conceitos, habilidades, atitudes a serem aprendidas, relacionadas, dialogadas, situadas na linguagem, na cultura, no lugar, no tempo (RONDONÓPOLIS, 2000b, p. 07).

A leitura da escola convencional é produzida como um conjunto indistinto de práticas mecânicas em torno de conhecimentos abstratos, configuradas à exclusão. Traduz-se que ensinar conteúdos significativos tendo como pressuposto a realidade histórica na qual os alunos estão inseridos implica trabalhar de uma forma que a abordagem do conhecimento expresse as relações dinâmicas e concretas destes sujeitos com o mundo. Realça-se a necessidade premente de “alargar a concepção de educação” (MATO GROSSO, 1997b, p. 05), pois a concepção vigente torna “inconcebível a adoção de uma metodologia rígida, em que os conteúdos sejam trabalhados de forma estanque, fragmentados e sem articulação”. Como modo de superar essa fragmentação, é pontuado “que o professor busque sempre a integração dos conteúdos de ensino” (MATO GROSSO, 1997c, p. 19) sem, no entanto, se ponderar as implicações desta aposta na relação linear entre ensino-conhecimento (conteúdo)-aprendizagem.

Não se contesta, por exemplo, que essa conexão automática ensino-conhecimento/(conteúdo)-aprendizagem sustém a convicção de que se pode estabilizar uma identidade (desejada) nessa relação. Tampouco se pondera que tal suposição apenas pode ser formulada reduzindo o conhecimento ao que pode ser medido como índice de rendimento escolar que, fantasiosamente, corresponderia (linearmente) a um “o quê” foi ensinado na escola e a um “o quê” foi aprendido. Desta forma, defendo que o necessário alargamento da concepção de educação (que, entendo, impõe pensar a educação em outro registro), a partir de um currículo em ciclos nessa perspectiva não se realizaria. Penso que automatizar a relação ensino-

conhecimento/(conteúdo)-aprendizagem-identidade, por se supor haver técnicas/teorias que anteciperiam a realidade como explicação cabal sobre como se ensina-aprende um conteúdo não passa de uma simplificação que apenas estofa as possibilidades vindouras do encontro educativo. Nestes termos compreendo que tais reduções têm ancoragem em teorias projetadas como leituras críticas dessa *verdade* (um passado de fracassos, é bom lembrar) transparente que tanto apresenta a escola como precariedade, como, igualmente, projeta o futuro na forma de solução (técnica), a ser assumida sobretudo pelos professores (os agentes da transformação¹¹³).

O trabalho do professor se vê cerceado pela afirmação de uma nova concepção de ensino-aprendizagem (de conteúdos, resalto). A mediação pedagógica é destacada sinalizando a importância do trabalho do professor, pois “novas exigências se colocam para a prática pedagógica, que deve se transformar para dar lugar a maior integração, articulação e interdisciplinaridade dos conteúdos de ensino” (MATO GROSSO, 1997b, p. 22). Defende-se que “para trabalhar essa proposta, necessitamos da consciência de que temos um novo papel, o qual, segundo D’Ambrósio (1998:80) “será de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem e, naturalmente, de interagir com o aluno na produção e crítica de novos conhecimentos, e isso é o que, essencialmente, justifica a pesquisa” (RONDONÓPOLIS, 2001, p. 36) como uma forma de trabalho pedagógico em classe.

Postulações que nos são caras na teoria crítica curricular são também inscritas nessa lógica e não escapam à suposição de que a adoção de uma concepção curricular mais adequada garante maior eficácia quanto às aprendizagens:

Não se pode perder de vista que, na organização por ciclos de formação humana, o centro do processo pedagógico é o aluno e o objetivo central é que este construa conhecimentos e que a aprendizagem seja de qualidade. Em outras palavras, o objetivo é universalizar as oportunidades no que se refere à construção de aprendizagens significativas e, também, inserir qualidade ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, muito mais do que uma forma de organização escolar, é necessária uma mudança de concepção no que se refere essencialmente à metodologia e avaliação” (MATO GROSSO, 2008b, p. 06).

De forma geral, as práticas são entendidas como tradicionais, o trabalho do professor é tomado como uma mecanização pura, e isso é o que se quer evidenciar como necessidade de mudança. Embora também seja destacada a existência de professores leigos no sistema educacional, para os quais a proposta pedagógica do Ciclo Básico de Alfabetização é considerada como uma dentre as estratégias de formação, grosso modo a formação continuada é realçada como um eixo basilar da nova proposta e como condição de assunção à nova

¹¹³ Ver, por exemplo, Giroux (1986, 1987).

realidade do processo ensino-aprendizagem. Não apenas seriam problemáticas as condições de aprendizagem das crianças, mas a própria formação de professores. Pontua-se a necessidade de investimentos na formação inicial¹¹⁴ e continuada. Entende-se, nesta via, que

(...) faz-se necessário, para a concretização da proposta que apresentamos em mapa conceitual acompanhado dos marcos diretrizes dos saberes e habilidades [uma referência à proposta curricular municipal], o desenvolvimento dos professores enquanto sujeitos participativos, éticos e responsáveis pelo desenvolvimento coletivo de um programa de formação continuada que garanta a construção de competências intelectuais, profissionais, capazes de efetivar as aprendizagens necessárias ao cidadão atual. (RONDONÓPOLIS, 2001, p. 37)

A reestruturação do ensino em Ciclos de Formação Humana é apresentada, entendendo-se que os ciclos se constituem “como uma proposta de inclusão de todas as crianças e jovens, de acesso aos bens culturais historicamente construídos e a formas de pensar criticamente a ordem social” (RONDONÓPOLIS, 2002b, p. 01). Neste aspecto, entende-se que:

(...) é necessário criar as condições concretas para que as mudanças ocorram e alcancem a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, a Equipe do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação e as Assessorias Pedagógicas estiveram empenhadas para efetivar, com os professores e equipes técnicas das unidades escolares, uma inovação nas propostas curriculares e na organização de novos tempos e espaços para as aprendizagens, principiada com a introdução do Projeto Terra, em 1996, e o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), em 1997. Essas propostas obtiveram, em suas bases teóricas e metodológicas, mudar o Sistema Seriado do Ensino para o Sistema Ciclado. (MATO GROSSO, 2001, p. 13)

O fracasso da escola em ensinar/formar a todos, em formar a identidade necessária (mas impossível, insisto eu) a este novo tempo, é então desenhado como uma verdade que mostra a escola em sua incapacidade de: adequar o tratamento conferido ao conhecimento (sua abordagem), às concepções pedagógicas, aos novos papéis exigidos aos sujeitos, às novas formas de avaliação, planejamento, novas abordagens para os conteúdos e atividades, à necessária ou urgente formação de professores etc., dado “ao modelo consolidado há muito tempo entre nós de organização escolar” (MATO GROSSO, 2001, p. 188). Todos os aspectos citados compõem incisivamente a textualização da política curricular de ciclos, considerando-se que esses elementos perpetuariam ‘a adoção de uma metodologia rígida’ que não possibilitaria a aprendizagem de todos, especialmente por não se pautar em “um novo suporte

¹¹⁴ Diferentes ações foram desencadeadas pela SEDUC (MT) e pela SEMED de Rondonópolis (MT) (via Prefeitura Municipal) em parceria com a UFMT para a formação em nível superior dos professores leigos no início dos anos 2000.

teórico-metodológico, compatível com a flexibilização do tempo” (MATO GROSSO, 1997a, p. 16).

Além do recorte pelo qual a escola convencional é vista como incapaz de ensinar conteúdos significativos por estar presa à concepção fragmentada do conhecimento ao mecanizar o processo ensino-aprendizagem, a organização disciplinar é rebaixada como um limite ao conhecimento necessário (mais complexo e dinâmico) à sociedade/à identidade atual, limite a formas de ação docente não mecanizadas. Essa problematização é feita com a ampliação dos ciclos (Ciclos de Formação Humana) para todo o ensino fundamental, o que já era vislumbrado quando se discutia o Ciclo Básico de Alfabetização, na medida em que na escola convencional mantém-se

(...) um conceito restrito de currículo como listagens de conteúdos, o qual deverá ser abandonado dando lugar a uma visão mais ampla que inclua, além dos conteúdos, objetivos e métodos, a discussão sobre a organização do tempo e do espaço, a importância das relações de ensino e das interações sociais como constitutivas do conhecimento e da aprendizagem significativa, critérios de avaliação, a diversidade das realidades socioculturais dos alunos, abrangendo, assim, as relações entre todos esses aspectos e as aprendizagens sociais (MATO GROSSO, 1997b, p. 14).

Os limites do currículo da escola convencional ou seriada repousariam em sua incapacidade de considerar aspectos de diferentes ordem envolvidos no sucesso ou fracasso escolar como condicionantes da aprendizagem. Tais aspectos são tidos como ausentes da reflexão docente, do planejamento do ensino e da atuação dos professores nas classes.

Não pretendo demarcar uma divisão entre os Ciclo Básico de Aprendizagem e os Ciclos de Formação Humana como se lógicas distintas conformassem uma ou outra forma de organização escolar. Nos primeiros documentos da política de ciclos já se anunciava que

A implantação de outros ciclos ficará condicionada a uma rigorosa avaliação a ser efetivada pelas escolas e pela SEDUC, ao final do segundo ano do CBA (...) Estamos convencidos da necessidade de uma reformulação completa no ensino fundamental e parece-nos que uma opção de bom senso seja a implantação dos ciclos em substituição à seriação, em todo o atual primeiro grau (MATO GROSSO, 1998a, p. 15).

Entendo ambas as formas de ciclo como suplementares e destaco que os Ciclos de Formação Humana são justificados como a necessária adoção de “concepções e experiências de como organizar o currículo nas escolas da Rede Pública. De forma mais humana, com novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer” (MATO GROSSO, 2001, p. 11). Com os Ciclos de Formação Humana (no modo como estes são apresentados nesta política) enfatiza-se a ideia de que “o currículo escolar, quando não contempla a diversidade cultural por

não emergir da prática social, torna-se distante da vida da maioria dos alunos”, defende-se que na escola seriada

O conhecimento escolhido ou selecionado valoriza apenas um gênero, um modo de expressar sentimentos e saberes e um ponto de vista como sendo o único e verdadeiro. Em se tratando do currículo das escolas públicas do Estado de Mato Grosso, parece-nos que, ao negar a diversidade cultural, nega-se uma das principais características deste Estado e a própria formação de sua população (MATO GROSSO, 2001, p. 12)

Nestes termos seria necessário ainda à escola considerar a relação entre conhecimento e “o ser humano”, sobretudo como sujeito de pertencimentos regionais, pois a abstração do conhecimento na escola se daria também em relação a um ser e agir referidos espacial ou geograficamente. Suplementarmente se considera que a escola perpetuaria a exclusão social através da “fragmentação em disciplinas entanques que colocam o aluno, desde o início do processo escolar, num contexto descolado do seu processo de desenvolvimento percorrido” (MATO GROSSO, 2001, p. 23). Pontua-se que

Fica bastante claro o quanto o conhecimento da realidade é prejudicado quando trabalhado de forma fragmentada, isolado por disciplina, na grade, no horário, não possibilitando a compreensão histórica, dinâmica e dialética do conhecimento que circula na sociedade. Disciplinado e encaixotado nas grades e horários homogêneos, o ensino não consegue atender às necessidades, aos anseios e às expectativas novas, globalizadas e complexas” (RONDONÓPOLIS, 2005b, p. 71).

Para a enunciação de outro projeto social, diferente do que segue em curso com a seriação, a fragmentação se constituiria numa problemática basilar por se ver encrustada na própria forma disciplinar de organização de conhecimento, não permitindo à escola cumprir sua função social. A causa do descompasso da escola com a sociedade, de descompasso dos sujeitos com as novas relações com o conhecimento (com o mundo atual e a possibilidade de igualdade e inclusão), repousaria na abordagem disciplinar do conhecimento ou na manutenção da lógica disciplinar na escola.

As disciplinas tradicionais já não abrigam os fenômenos da vida cotidiana, posto que a ciência contemporânea rompe as barreiras historicamente construídas entre os diferentes campos do conhecimento, superando os limites estreitos das especializações, construindo novas áreas a partir da integração de objetos na vida social e produtiva. Como bem exemplifica Machado, “a Física e a Química esmiúçam a estrutura da matéria, a entropia é um conceito fundamental na Termodinâmica, na Biologia e na Matemática da Comunicação, a Língua e a Matemática entrelaçam-se nos jornais diários...” (Machado, 1995:80). O pano de fundo para esta discussão, portanto, é a relação entre parte e totalidade. (MATO GROSSO, 2010, p. 35-36)

A abordagem disciplinar do conhecimento na escola reproduziria a compreensão fragmentada dos fenômenos físicos e sociais e se constituiria num limite à compreensão da totalidade social, da possibilidade de uma explicação estrutural da realidade. A escola, desta forma, perpetuaria o trato do conhecimento totalmente adverso daquele já realizado pela ciência em diferentes campos visando fins sociais. Se veria em completo desacerto com a nova linguagem do conhecimento que, fora da escola, se produziria inter-relacionada e de modo dinâmico. Diferentemente da escola, o conhecimento produzido pelas ciências nestes novos tempos possibilitaria a compreensão da totalidade da sociedade, das interconexões de campos do saber distintos, fornecendo princípios de leitura capazes de explicar as relações entre as partes e o todo dos fenômenos físicos e, sobretudo dos problemas sociais. Nessa negatização da escola, o *conhecimento integrado* é representado como possibilidade de leitura crítica da realidade (um compromisso político) porque capaz de abarcar a totalidade social e explicá-la coerentemente. Frente a tal certeza ressalta-se que todo o processo pedagógico ou a ação docente decorrente da abordagem disciplinar que a escola ainda mantém se faz limitado/a, pois não conduz à compreensão da totalidade social etc., na medida em que a apropriação do conhecimento pelos alunos está descolada dos contextos dinâmicos de sua produção. Entende-se que

(...) a sequência metodológica “preleção, fixação e avaliação”, toma por objeto o conhecimento sistematizado no seu mais alto grau de abstração e generalidade, o que equivale dizer como resultado final de um processo de construção que articulou inúmeros e diversificados movimentos do pensamento coletivo e deu-se em um determinado tempo e espaço para satisfazer a uma determinada necessidade da existência humana. Descolado desse movimento e dessa prática, e, portanto, de sua historicidade, esse conhecimento dificilmente terá significado para um estudante que recebeu a tarefa de incorporá-lo a partir de sua expressão mais formalizada e estática, enquanto formulação teórica. Daí as críticas feitas à escola sobre a sua dificuldade de ensinar os alunos a relacionarem os conteúdos das disciplinas com as relações sociais e produtivas que constituem sua existência individual e coletiva. (MATO GROSSO, 2008a, p. 31)

Se a disciplinarização do conhecimento é determinante de todos os elementos que organizam e realizam a escola convencional, ela também é vista como impedimento de produção da identidade consciente da “existência individual e coletiva constituídas nas relações sociais e produtivas” (MATO GROSSO, 2010, p. 31). A fragmentação do conhecimento, das possibilidades de compreensão da realidade, disparada pela forma escolar convencional na manutenção do conhecimento disciplinar, funcionaria como um “mecanismo interno de seletividade dos alunos” [e seria] agravada, contudo, pela “precária formação inicial e continuada do profissional da educação” (MATO GROSSO, 1997b, p. 08) pela formação

disciplinar, desconectada dos problemas e dos interesses sociais. Figura-se a escola (e as instâncias formadoras) como um espaço e um tempo em que os sujeitos (professores e alunos) simplesmente encontrar-se-iam absorvidos em campos do conhecimento (disciplinares), fechados à compreensão da vida nos limites da especialização, sem condição de ação política ou pedagógica distinta, interditados pela pura repetição.

(...) a partir desse paradigma, a instituição escolar reproduz em seu cotidiano um trabalho fragmentado, disciplinar, com tempos preestabelecidos em que cada um desempenha suas tarefas isoladamente. As “comunicações” são verticalizadas, reproduzindo-se em procedimentos e comportamentos ritualizados e automatizados. As práticas repetitivas e sem significado atrofiam a criatividade e colocam educadores e educandos em uma camisa de força, em face do dilema “adaptação ou exclusão”. Desta forma, uns e outros são submetidos a uma maratona em que tudo tem que acontecer em determinados dias letivos, como na esteira fabril, produzindo em série, trabalhando com conteúdos isolados, “conhecimentos” fragmentados, formando uma visão parcial e unilateral do mundo, impedindo o conhecimento e a percepção das relações e dos princípios que permitem a visão universal e globalizadora da realidade como totalidade (MATO GROSSO, 2008a, p. 46).

É exaltado que “essa matriz conceitual desenvolveu o modelo de escola que caracteriza os sistemas educacionais no Brasil” (MATO GROSSO, 2008a, p. 46). Ela reproduziria a escola por não preparar para a aprendizagem ao longo da vida, não possibilitar a emancipação, a participação social, a igualdade e a justiça, a preparação para o trabalho, a criatividade etc. A construção de uma outra lógica escolar (e social) pressupõe uma abordagem do conhecimento que confira aos sujeitos a possibilidade de se apropriarem do real concreto (em um registro marxista), o pensar sobre ele, a construção de uma prática social que conduza à transformação.

O Conhecimento é fruto da atividade humana, compreendida em sua dimensão práxica, resultante da articulação entre sujeito e objeto, pensamento e ação, teoria e prática, homem e sociedade. Não há conhecimento fora da *práxis*. portanto, há que se superar o trabalho escolar enquanto contemplação, absorção passiva de sistemas explicativos complexos desvinculados do movimento da realidade histórico-social, organizando o professor situações significativas de aprendizagem onde estas dimensões estejam articuladas, possibilitando, em particular, a inserção do aluno na prática social de sua comunidade para que ele possa dimensionar a possibilidade de transformação a partir do conhecimento, do compromisso político e da organização (MATO GROSSO, 2010, p. 33).

Resta questionar, entretanto, em que medida esta centralidade não se constituiria de uma ambiguidade que a assunção da política deseja, mas não tem como aniquilar. Pressupor o conhecimento (escolar ou científico) como condição de emancipação ou transformação, ao se estabelecer uma relação de necessária igualdade de conhecimentos, constitui uma enunciação da ordem da transparência e de um realismo que inscreve o conhecimento como coisa a ser

adquirida. Ainda que sejam contestadas muitas práticas excludentes no chão da escola (que a meu ver, por vezes, não podem ser consideradas educativas) – como um trabalho crítico a formas de violência em seu interior –, a racionalidade motivadora da política não se faz sem que haja controle ou tentativa de dominação. Porque mesmo ao suscitar a necessária relação a certos conhecimentos (que se julga poder antecipar), aos interesses dos alunos, aos contextos e problemas sociais que circundam as escolas e comunidades, como forma de se estabelecer relações horizontalizadas ou mais democráticas na escola, é a crença (consciente ou não) de que é possível controlar esses conhecimentos na relação com as identidades, os interesses, que substancia essa pressuposição.

Isso apenas é possível na medida em que a relação de *falta* coordena a ideia de um fundamento, uma ausência circunscrita como presença na relação teórica calculada/calculável que conjectura poder estabelecer, verificar, medir o conhecimento. Somente nessa relação de *falta* com a escola, com as identidades/sociedade é possível falar de algo como o que se sabe, como correspondência entre um problema social e sua solução, como medida que exclui/inclui, torna apto à. É uma relação calculada com o conhecimento, na qual se julga saber de sua correspondência à identidade (um sentir, um ser, um fazer), da relação entre a abordagem do conhecimento e a experiência educativa, a teleologia entre a compreensão teórica estrutural (marxista, por exemplo) e um saber crítico acerca de como a sociedade funciona, que fazem do conhecimento algo a que se possa sempre mencionar como *falta*.

Tais relações são vividas na instabilidade que se supõe poder estancar. Mas como é possível afirmar a suficiência do conhecimento à sociedade, à escola, aos sujeitos, senão produzindo fronteiras (e exclusões) entre o que é válido ensinar-aprender e o que é a identidade como consequência de tal demarcação? A ideia de igualdade (do conhecimento, da identidade/sociedade) tem que mostrar então os vazamentos que a constituem, tem que mostrar a exclusão que a funda nessa relação coisificada com conhecimento e com a identidade/sociedade. Neste aspecto realço o cerceamento à identidade moldada pela ideia de cognição, consciência crítico-transformadora das relações sociais da sociedade estratificada em classes, mas também pela ideia de trabalhador apto ao mercado de trabalho atual (criativo, que aprende permanentemente, responsável) e, ainda, um cidadão cuja cultura (pertencimento regional) deve ser respeitada. Aquilo (a heterogeneidade) o que esta textualização não projeta, para tal textualização, não existe.

A forma de organização seriada ou a escola tradicional, como múltiplas e diferentes representações, é consubstanciada como o *Outro*, a ameaça a realização da identidade que se deseja formar (também a identidade profissional dos professores), da sociedade democrática

impossibilitada de realizar-se como totalidade, ordem racional (LACLAU, 2000). Enunciando “fragilidades” que podem ser proferidas apenas no bojo de uma lógica de controle e de transparência em relação ao conhecimento e à identidade, se constrói a perspectiva de adequação/inadequação, atraso/inação como esta que cerceia a política como construção de uma nova escola para uma ordem social democrática. Nestes termos,

Numa visão democrática e progressista, a educação escolar é entendida como parte integrante da sociedade (Veiga, 1995), refletindo as contradições da estrutura social e evidenciando compromisso na divulgação de uma nova concepção de mundo, trabalhando em favor das camadas menos favorecidas da população. O objetivo de uma educação escolar nessa perspectiva é a construção da cidadania. Embora em nível de discurso haja unanimidade dos educadores são muitos os obstáculos que impedem a passagem de uma escola conservadora para uma escola que atenda aos princípios apontados”. (MATO GROSSO, 2002a, p. 04)

Produzindo o rebaixamento da seriação marca-se a precariedade da escola como impedimento de realização da ordem democrática e marca-se o contraponto da necessidade de inovação. Entendo com Laclau (2000) que sendo a negação (de uma plenitude) irreduzível a toda objetividade, grupos curriculares que disputam a significação da política local projetam o currículo seriado ou disciplinar como um impedimento à formação de identidades (sociedade) necessárias (mas impossíveis) aos novos tempos. A ideia de um currículo em ciclos (integrado) como expressão de superação da fragmentação seriada constitui a objetividade que caracteriza a inovação na textualização da política. A negação da escola convencional institui o social como ordem objetiva, processa a representação da política curricular de ciclos como plenitude, configura uma estrutura de significação.

A figuração farmacológica (de uma concepção) do conhecimento ou pontualmente do currículo como remédio e veneno é algo central na vertente crítica¹¹⁵ que endossa a política. É na relação transparente com o conhecimento que a abordagem curricular (disciplinar ou integrada) figura como um *Phármakon*: pode ser remédio (e promover a conscientização, a cidadania, a inserção responsável na sociedade, o saber ser, agir, fazer, sentir, a emancipação etc.); pode ser veneno (produzir a passividade, a alienação, a exclusão/seletividade social pela dominação, o saber-poder delegado aos dominantes etc.). Ao ter como certa uma diferença radical entre duas formas de conhecimento, a polarização esteia a política pela construção de uma hierarquia, não considerando “que o currículo integrado relaciona-se diretamente às diferentes formas de compreensão das disciplinas escolares, em função da própria concepção

¹¹⁵ Ver, por exemplo, Michael Young (1981).

diversa de disciplina escolar”, como ressalta Lopes¹¹⁶ (2008a, p. 64). Neste aspecto, a autora esclarece que pensar as disciplinas escolares compreende ter em conta que conhecimento escolar e conhecimento científico se distinguem, que a lógica científica no contexto escolar tende a ser reconfigurada contextualmente. Ressalta ainda que mesmo que existam articulações entre disciplinas escolares e disciplinas de referência, tais articulações se dão através das disciplinas acadêmicas universitárias, em função de uma legitimidade social e de uma hierarquia já sedimentada na relação com estas últimas como espaços-tempos discursivos de produção curricular.

Por pensar as disciplinas escolares (e as científicas e as acadêmicas) como produções discursivas, concordo com Lopes e Macedo (2011) ao afirmarem que defender a integração em detrimento das disciplinas não parece produtivo para o entendimento do currículo. Seguindo a Lopes (2008, p. 79), penso que “o que se entende por disciplina escolar, ou a lógica à qual se espera que a disciplina esteja submetida, condiciona o que se entende por integração”. Se a matriz disciplinar é uma tecnologia de organização curricular que se desenvolve como mecanismo de organização e controle da escola (LOPES; MACEDO, 2002), a organização disciplinar não impede (nunca impediu ao longo da história do currículo) a emergência de diferentes mecanismos de integração (LOPES, 2008a).

Não seria sem valor, por exemplo, também lembrar que a decisão pela abordagem integrada do conhecimento comporta uma *indecidibilidade*. Se os *jogos de linguagem* jogados na produção do(s) antagonismo(s) ao currículo em ciclos compõem lados opostos de disputas políticas por significar a educação e o currículo, esse processo se constitui no registro da modernidade, do que se estrutura binariamente como solução entre o bem e o mal, a vida e a morte. A disciplinaridade, no entanto, constitui um dos fundamentos do conhecimento na modernidade (VEIGA-NETO, 1995) e sua existência ou seu aniquilamento não dependem da imposição de outras configurações epistemológicas, propostas por sujeitos conscientes. Tampouco outras configurações epistemológicas podem emergir frente à disciplinarização como seu contraponto sem, em alguma medida, significar a disciplinarização, como já destaquei com Lopes (2008a). Penso que as disciplinas (e a disciplinaridade) “são produções decorrentes de determinados significados que conferimos ao mundo, de relações de poder que embasam as

¹¹⁶ A autora (2008a, p. 63) esclarece que há três grandes matrizes sobre organização curricular no pensamento educacional clássico: “a) currículo por competências (*competency curriculum*); b) currículo centrado nas disciplinas de referência (*discipline-centered curriculum*) e c) currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares (*subject-centered curriculum*)”.

articulações – sociais e institucionais – que organizam comunidades disciplinares¹¹⁷” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 140), de modo que os *jogos de linguagem* jogados nessa relação binária perfazem disputas discursivas pela atribuição de sentidos aos objetos, nas quais não há vencedores e derrotados. Na medida em que a política curricular de ciclos se constitui como formação discursiva pela articulação de diferenças em função de um inimigo, ela se configura como um “híbrido cultural, ou seja, como prática ambivalente que inclui o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (MACEDO, 2006b, p. 289).

Sem problematizar tais questões, esse binarismo dispara o *jogo de significação* do currículo em ciclos como um universal, a partir da representação da seriação como o anti-conhecimento, o anti-ciclos, o anti-tradicional, o anti-capitalismo etc. Dispara o jogo sustentado pela “pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana” (LOPES, 2013, p. 13). A estruturalidade fecha o sistema na representação dessa fronteira que exclui discursos/práticas lidos/as uniformemente como anti-conhecimento. Ela põe em marcha, no interior mesmo do sistema em projeção (o calculado pel/a) articulação de visões de mundo, teorias, técnicas disponíveis no campo educacional como princípios de leitura aceitáveis (sedimentados) para os problemas educacionais. Considero, entretanto, que a relação com o cálculo ou o calculável não é algo que se escolhe manter ou não, tampouco podemos nos livrar dela. Como Derrida (2012) bem lembra, é preciso negociar com o cálculo todos os dias, todos os dias é necessário mudar, encontrar um caminho. No entanto, o filósofo adverte que a negociação com o cálculo não negocia apenas com o negociável, mas negocia tragicamente, fatalmente, com o não negociável.

A ficção (da ficção) de que se lida com algo coerente, essencialmente configurado, produz a sensação de certeza e estofa o desconforto do encontro com o Real (a [im]possibilidade da educação). Entendo assim que a significação da política trabalha na dimensão da calculabilidade (DERRIDA, 2012) apagando a dimensão de fracasso, como tentativa de estabilizar ou conter a tradução inerente a todo texto político (LOPES, 2015, NO PRELO). O desejo por democratização, por unidade ou completude (como a democratização do conhecimento), conduz a política a encenar a dimensão do já sabido, como o caminho racional que a educação deve seguir na suposição de se poder controlar as situações vindouras no trabalho educativo. Argumenta-se que

¹¹⁷ Para aprofundamento da discussão sobre comunidades disciplinares na perspectiva pós-estrutural ver Lopes (2006), Abreu (2010), Oliveira (2012) e Costa (2013).

Na elaboração dessa proposta, alguns princípios teóricos se revelaram fundamentais para a sua própria estruturação. Aqui, eles serão apresentados para possibilitar clareza e entendimento daquilo que se pretende para o Ensino Fundamental do Estado do Mato Grosso, considerando o fluxo migratório em várias regiões, com municípios criados a partir de projetos de colonização, com pessoas vindas de outros Estados do país (MATO GROSSO, 2001, p. 11)

As Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso surgem fundamentadas na decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar (MATO GROSSO, 2010, p. 07).

Reivindicando clareza para suas postulações, a política (e “¡Tal vez la política sea eso!”), realça Derrida, 2012, p. 84) se distende na ilusão do sentido fixo, concebendo ser possível antecipá-lo e controlá-lo. Alheia aos riscos de (em tudo!) ter que se decidir na negociação entre a singularidade, o imprevisto e o conceito (entre as muitas representações da realidade em disputa), alheia à lei de iterabilidade que é decisiva para (ou em) toda negociação, a política opera como ficção de certeza. Distante destas reflexões a política aqui investigada persegue e acredita pôr em marcha a transparência de sentidos como se, embasada e calculada, pudesse impedir o fracasso de não ser repetida tal como o previsto (LOPES, 2015, no prelo). A racionalidade motiva muitas das políticas em curso na atualidade como tentativa de eliminar a ambiguidade imbricada na linguagem através da produção de uma comunicação transparente (MOUFFE, 2003b). Ela faz com que a política se componha na ilusão de impedir a tradução, sequer considerando a impossibilidade de se estancar definitivamente os sentidos, de cessar as negociações contextuais. Também na ilusão de não se saber sempre já inserida na tradução.

Quaisquer que sejam os princípios apresentados, as teorias, concepções, tradições etc., uma instituição depende da negociação de sentidos. Neste aspecto, desconsidera-se que a decisão (nisso que é a defesa de uma inovação de um currículo em ciclos) se dá na *precipitação*. A legibilidade do texto político expõe a iterabilidade e a citacionalidade como elementos indissociáveis e como condição inerradicável de sua sobrevivência. Mais que isso, essa legibilidade, como sobrevivência do texto, sempre já está implicada pelo diferir infinito, pela negociação que recobra o lido como uma originalidade (DERRIDA, 2006a). É com o *Outro* na radicalidade do acontecimento que ela evita lidar, o *Outro* fatalmente implicado no diferir e na possibilidade mesma de se ler qualquer texto. Destarte é com a dimensão mesma do diferir (a *différance*), a alteridade, que a política tem que, mas não pode, negociar.

Como em um mundo à margem das negociações permanentes entre discursos pedagógicos distintos em diferentes contextos como o acadêmico, o da formação continuada de professores, sindicatos, os partidos políticos, os gabinetes e as salas de aula e outros, à margem

dos contextos não físicos instaurados pela citacionalidade de significantes privilegiados na política (como veremos na seção seguinte), o currículo seriado encarnaria o espaço-tempo, por excelência, do tradicional, a representação do anti-ciclos que torna inexorável a necessidade de ordenação do social. Desejar a escola democrática constitui um processo político de reivindicação de uma *presença ausente* (do conhecimento como fonte de compreensão da totalidade) que, como tal (como algo que só pode comparecer em um plano idealizado), abre à articulação de diferentes discursos pedagógicos, muitos deles imaginados inarticuláveis. Na medida em que tais discursos são instados pelo antagonismo a diferentes representações do anti-ciclos, a ilusão de uma positividade compõe a política como articulação de demandas curriculares não atendidas. Diferenças que não comportam qualquer positividade primeira ou essencial, pois nada nelas é obra de uma conceitualidade.

Nestes termos, por exemplo, a alusão ao currículo disciplinar tem que ser mantida, reiterada permanentemente sem ter como eliminar a *indecidibilidade* que atravessa a política compondo a *decisão* já sempre como *identificação* e *desidentificação*. Para que o efeito de positividade permaneça mantendo a sensação de uma positividade, o *Outro* estranho que a política deseja (mas não pode) aniquilar tem que ser insistentemente representado como precariedade (na relação de *falta* sustentada pela ideia de metas, padrões, aferimentos), condição mesma de que a política curricular de ciclos (e um suposto outro conhecimento) seja representada(o) como a plenitude necessária.

A meu ver é assim que, na relação de transparência (acreditando-se poder acessar os objetos em origem), a escola é tomada como uma entidade homogênea e atemporal, desconectada dos contextos concretos, dos conflitos que a atravessam ininterruptamente, dos sentimentos, desejos, expectativas, das negociações infinitas conscientes ou não; tem suas práticas/discursos reduzidos, associados ao que é tradicional, disciplinar, fragmentado, inadequado, atrasado, desprovido de concepções coerentes ou mais avançadas. Este gesto constribe possibilidades outras de enunciação do mundo, alternativas em curso que remetem a leituras distintas do social. Alternativas outras em curso não são enunciadas, na medida em que a textualização da política reduz o *Outro* a diferenças pronunciáveis, excluindo àquelas que julga poder controlar (diferenças de gênero, por exemplo, como sucumbidas aos interesses do capitalismo). Ou aquelas que sequer pode ter como horizonte por contemplarem uma pluralidade da ordem do inapreensível.

Na relação de exclusão a política curricular de ciclos se apresenta como uma resposta à fissura constitutiva do social/da educação. Ela se apresenta “sempre considerado um progresso em relação ao que é realizado” (LOPES, 2012b, p. 02):

- De uma escola com uma longa e cruel história de fracasso e exclusão, supostamente neutra, que presta serviços indistintamente, para uma escola comprometida politicamente com a população de baixa renda, tornando-se bem-sucedida e de natureza inclusiva;
- De uma escola que produz analfabetos funcionais, depois de 8 a 12 anos de escolaridade, para uma escola que visa à formação de cidadão que demonstra, no cotidiano, depois da escolaridade obrigatória, competências e comportamentos alfabetizados;
- De uma escola acomodada, que aceita com naturalidade a deserção ou a não aprendizagem (ou pouca aprendizagem) dos alunos, para uma escola que se revolta com sua ineficiência social, criando alternativas para garantir, não apenas a permanência dos alunos, mas também sua aprendizagem significativa;
- De uma escola prestadora de serviços para uma escola cumpridora de seus deveres sociais, que se preocupa com os direitos dos educandos;
- De uma escola que avalia para classificar, em que a avaliação é utilizada como uma arma para classificar, enquadrar, rotular, reter, para uma escola em que a avaliação, entendida como parte do processo de aprendizagem, constitui-se em um recurso de ensino fundamental para a tomada de decisões a respeito desse processo;
- De uma escola na qual o conhecimento é trabalhado de forma compartimentada, fragmentada, para uma escola que entende a possibilidade de integração dos conteúdos de ensino e a importância da interdisciplinaridade;
- De uma escola que considera apenas o sujeito cognitivo para considerar o sujeito sócio-histórico, constituído nas múltiplas relações interpessoais;
- De uma escola que espera aprender para poder fazer, para uma escola na qual se aprende fazendo (MATO GROSSO, 2001, p. 20-21)

A lógica racional não questiona as diferentes inscrições teóricas que dão corpo à proposta como negociações contingentes possibilitadas pela aceitação de princípios de leitura da crise realçada na educação (LACLAU, 2000). Como tradições pedagógicas defendidas por grupos envolvidos na luta política local, essas inscrições teóricas na política curricular de ciclos comparecem apenas como fragmentos. Elas nem remontam a uma origem nem transportam a verdade.

Destarte, a lógica racional também não questiona se é possível que a educação se realize como plenitude das identidades ou se a educação é mesmo algo possível (Biesta, 1998) nos termos de uma racionalidade universal. A pressuposição da totalidade autoriza a reivindicação de um universal como o elemento que vai garantir o fecho da estrutura, a estabilização permanente como condição de eliminação de toda disjunção em uma objetividade (LACLAU, 2000). O(s) *jogo(s) de linguagem(s)* que se instaura(m) com a construção do antagonismo consiste(m), nestes termos, na própria produção dos conteúdos que dão corpo às representações do *nós* e do *eles*, implicando a demarcação da fronteira de significação. Passo então à discussão dos conteúdos que singularizam a política curricular de ciclos, ressaltando as condensações que produzem a hegemonia de um nome.

4.1.3 Contexto(s): a política, ficção do sentido

Discutir a operação que constitui a política curricular de ciclos como um sistema de significação implica não perder de vista o rebaixamento da organização curricular seriada/ou disciplinar ou tradicional como representação do anti-conhecimento ou mesmo representação do anti-ciclos. Isto porque se os ciclos são, grosso modo para a literatura especializada, apresentados como a reconfiguração do tempo escolar anual (concebido como fragmentado) em blocos condensados de anos escolares (normalmente dois ou três¹¹⁸), nesta política específica que estudo, condensações várias são processadas em função da projeção do antagonismo na tradução do projeto social capitalista para a educação. Realço, agora, essa operação por outro viés: o da constituição do(s) *contexto(s)* disso que é apresentado como a inovação ou a formação discursiva da política curricular de ciclos.

A primeira questão a ser pontuada é que o significante *ciclos nomeia* uma representação processada na relação antagonica instaurada por vezes frente ao currículo seriado ou ao currículo disciplinar, mas também, por vezes, à escola tradicional, à escola que não ensina, à escola que não emancipa. É deste modo que representações distintas configuram contextos específicos de significação como leituras estruturais na relação com reivindicações particulares (demandas curriculares locais) assinalando uma singularidade histórica à política. Não se trata, no entanto, de uma operação envolvendo uma mediação conceitual que significa tanto o nome quanto os objetos (LACLAU, 2006b, p. 27), pois os objetos (as interpretações ou objetivações do pedagógico) já se encontram dispersos como “uma série de demandas absolutamente heterogêneas e o que as leva a seu ponto de unidade é simplesmente a presença do nome” (LACLAU, 2006b, p. 27). Desta feita entendo a nomeação da política curricular de *Ciclos de Formação Humana* como o momento central na subjetivação local visto que, sem a presença do nome, como esclarece Laclau (2006b), as reivindicações heterogêneas se dissolveriam simplesmente em elementos desarticulados.

O momento da nomeação da política curricular de Rondonópolis (MT) compõe, na afirmação mesma do inimigo que nega sua plenitude, a unidade dos sentidos/dos conteúdos

¹¹⁸ Nos PCN (BRASIL, 1997) o ensino fundamental é configurado em dois ciclos de quatro anos cada (os quatro anos iniciais e os quatro anos finais do ensino fundamental, antes da ampliação do ensino fundamental de 9 anos pela Lei Nº 10.172/2001).

atribuídos aos Ciclos e das substituições possíveis sob tal nomeação. Por isso essa *unidade* é tão somente uma unidade retroativa, resultante do processo de nomeação. Não é o desenvolvimento de um corpo conceitual com princípios e regras inerentes ou que já estejam dados anteriormente à instituição política. O processo de nomeação da política curricular como ciclos perfaz um ponto cego na significação porque, como toda significação, “exige mostrar seu próprio fechamento” (LACLAU, 2011, p. 197). Se a política curricular local encarna a ideia de democratização, de plenitude da educação (na relação com uma infinidade de demandas particulares curriculares ou não) que pode apenas se realizar simbolicamente, este encarnar implica *distorção* permanente, pois o simbólico recorta o Real e *distorce* tal recorte para se constituir como totalidade (LACLAU, 2011, p. 197). Nestes termos a nomeação da política envolve a representação de algo que é irrepresentável e invariavelmente *subvertido*. Em se tratando de um objeto impossível, o significante ciclos perfaz a nomeação do inominado (numa operação tropológica) do que, por não possuir positividade, configura o *lugar vazio* sobre o qual a política curricular instaura o social. Considero pois que o termo ciclos constitui um *significante vazio* na política.

Desta forma entendo que os elementos articulados sob a nomeação de ciclos constituem diferenças ou demandas curriculares particulares unificadas sob este lugar vazio a partir de subversões permanentes. Este é o processo político que envolve, como Laclau (2011) pontua, duas lógicas imbricadas: *a lógica da equivalência* e *a lógica da diferença*, que podem ser discutidas também como operações metafóricas e metonímicas, pois elas aludem respectivamente (na psicanálise) à condensação e ao deslocamento. Como operações sociais (de linguagem) tais “movimentos retóricos se fazem tanto no nível do significante quanto no nível do significado” (LACLAU, 2011, p. 195). Discutir a política curricular de ciclos como a disputa por hegemonização de sentidos é realçar especialmente o modo como a equivalência entre diferentes demandas curriculares é operada, na medida em que (ficcionalmente) se apresenta uma estabilidade, sobretudo em relação a determinados significantes.

Isso nem de longe representa desconsiderar a lógica diferencial atuando simultaneamente à lógica equivalencial, mas ressalto que a compreensão da política passa por entender relações analógicas que tendem a ocultar a contiguidade contingente que une certos conteúdos diferenciais metonimicamente sob um nome, um lugar vazio. Chamo a atenção, por exemplo, para a articulação na política entre traços do construtivismo, traços dos diferentes marxismos no campo pedagógico, traços do pragmatismo e até mesmo de algo como certa má vontade do conhecimento, como conteúdos privilegiados nesta formação discursiva nomeada política curricular de ciclos. Penso que se a evocação destas tradições na política é disparada na

relação antagônica com uma ameaça à constituição dos ciclos, da educação, se essas leituras (princípios pedagógicos) aparecem na enunciação da política, não é porque elas preconizam ou defendem algo em comum autorizando seu estar na política, mas porque combatem algo em comum: as representações do anti-ciclos ou do anti-conhecimento em suas interpretações particulares.

É desta forma que apenas relações de combinação são possíveis entre elas, pois se dispõem no campo pedagógico mais amplo como possibilidades diferentes de enfrentamento às problemáticas educacionais e, como diferenças, apenas podem ser combinadas. A relação entre elas resulta do fato de se apresentarem como bandeiras pedagógicas locais antes mesmo dessa articulação política, mas sua reinscrição na política é devida ao privilégio do significante *conhecimento* quando a negatização sobre a escola insta à política curricular de ciclos pela afirmação da garantia de conhecimentos (de igualdade).

Nestes termos realço que o *conhecimento* se constitui como um significante privilegiado na textualização que produz a política como promessa. Outros também o são (prática, aprendizagem, emancipação), mas considero que a ênfase no conhecimento é que caracteriza a promessa (impossível) de uma realização plena da educação a partir do currículo. Igualmente, o significante ciclos ocupa o centro da política, um lugar vazio a ser significado na disputa de grupos vinculados a diferentes tradições pedagógicas. Essa promessa se processa na relação de alteridade, no trabalho de se ver inserido no idioma do *Outro* (do inimigo) traduzindo-o como o seu próprio, herdando a dívida, tornando *sua* a relação com esse significante privilegiado. A tradução inscreve o conhecimento (lido como disciplinar, tradicional) pela ideia de integração, de Áreas do Conhecimento como forma de organização curricular inovadora, compondo cadeias equivalenciais que se substituem, como contextos interpretativos da mudança. Nestes contextos a iterabilidade (a citacionalidade do significante) produz a flutuação de sentidos: conhecimento pode ser o saber elaborado e acumulado historicamente (um repertório de conhecimentos recortados da cultura mais ampla), a verdade empírica sobre o mundo que produz a consciência crítica e a emancipação; pode ser um instrumento de libertação da opressão, produto da relação entre os homens e o mundo mediados pela linguagem; pode ainda ser um conjunto de competências que preparam o sujeito para o mundo atual (do trabalho, da tecnologia e da ciência), para agir (ter habilidades), pensar (refletir, tomar decisões) e sentir (ser responsável e criativo); pode também consistir no domínio de conteúdos etc.

É nesta medida que é possível dizer que cadeias de equivalências (como contextos interpretativos voltados à significação dos ciclos, deste lugar vazio) coordenam a ficção de estancamento da(s) ameaça(s). Uma ilusão porque a tradução feita do idioma do sempre suposto

Outro não cessa de ser traduzida. Mencionar o currículo disciplinar, a escola ou o conhecimento tradicional como o que é excluído da formação discursiva da política (da cadeia de equivalências) é destacar como a tradução se faz ininterruptamente; é realçar como ela coordena a composição de *cadeias de equivalências* a partir de diferentes cortes antagônicos que tendem a variar entre si na interpretação destes objetos como representações do anti-ciclos. Igualmente é pontuar o *deslizamento* incessante do significante conhecimento, sinalizando que diferentes traços de tradições disputam sua significação, na iterabilidade, compondo-o como um *significante flutuante*.

Desta forma se os ciclos são apresentados como uma nova organização curricular – as Áreas do Conhecimento – as disputas para significar essa inovação empreendem associações inimagináveis do ponto de vista lógico (ou do ponto de vista do que grupos curriculares defendem pedagogicamente). Neste aspecto, destaco a proeminência de traços da vertente Histórico-Crítica¹¹⁹ da Educação, corrente pedagógica marxista difundida por Demerval Saviani¹²⁰ na década de 1980 no Brasil, que tende a significar a inovação pontuando que

Na contramão do mecanicismo, do positivismo, está a abordagem dialética, ancorada na filosofia da práxis, na ciência como teoria e método de compreensão da contradição existente em todos os fenômenos e coisas. É a produção do conhecimento como práxis, ou seja: a reflexão e a teorização da prática, movimento histórico no qual o sujeito descobre a natureza, transformando-a e realizando a sua humanização (MATO GROSSO, 2010)

Com tais pressupostos argumenta-se ser “inevitável uma postura crítica acerca do caráter artificial, domesticador e reproduzidor das estruturas e das práticas escolarizadas tradicionais que são próprios da perspectiva mercadológica da Educação” (MATO GROSSO, 2010, p. 48). Sinteticamente é possível dizer que a concepção Histórico-Crítica se baseia no materialismo histórico dialético, mas também afina-se com as discussões de base psicológica da escola russa de Vygotsky. Centralmente, a educação é entendida como mediação intencional entre as práticas sociais capazes de imprimir a humanidade nos homens. Em relação ao processo educativo ressalta-se que “é no cotidiano que se efetiva a história e é no momento em que o currículo se faz na ação da sala de aula que podemos constatar a intencionalidade da proposta

¹¹⁹ De acordo com Saviani (2007, p. 418) “as ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada “pedagogia histórico-crítica” remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo “Escola e democracia: para além da curvatura da vara”, publicado no número 3 da Revista da ANDE, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e democracia*”. O livro encontra-se em 2014 na 35ª edição.

¹²⁰ Ver, por exemplo, Saviani (2005; 2006).

pedagógica. Para que se efetive essa intencionalidade através das relações de ensino, um elemento fundamental se evidencia: a mediação como articulação entre a prática social global e a experiência social do aluno” (MATO GROSSO, 1997b, p. 16). Pressupõe-se, nesta linha, ser necessário aos professores:

(...) compreender adequadamente como a ciência é produzida, resgatando a identidade historicamente associada aos aspectos de ordem social, econômica, política e cultural. Assim, compreender Ciências, Matemática e a Tecnologia [por exemplo] como a aventura e o resultado dos saberes que homens e mulheres, fundados em procedimentos, necessidades, diferentes interesses e valores, conseguiram acumular, sendo altamente educativo fazer o resgate histórico destas construções históricas. (RONDONÓPOLIS, 2005b, p. 40)

A inscrição sociointeracionista vygotkyana configura a produção do conhecimento como “atividade do sujeito [e] sempre mediada (pelos instrumentos, pelos signos, pelo outro). Nesse sentido, a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (S - O) passa por outra pessoa (S-S-O), constituindo-se sempre numa ação socialmente mediada” (MATO GROSSO, 1998b). Evoca-se considerar o ser-humano como sujeito histórico, como já destaquei anteriormente e, ao mesmo tempo é ressaltada a ideia de que o conhecimento transmitido pela escolarização cumpre o papel de produzir a consciência crítico-transformadora no sujeito e, a partir desta, a superação das relações sociais de dominação, a emancipação. Nestes termos, organizar o currículo em Áreas do Conhecimento, como estratégia central na política curricular autoproclamada inovadora, é algo possível na medida em que as Áreas de Conhecimento reafirmam (não negam) as disciplinas como fonte do saber especializado e historicamente acumulado (o saber dos dominantes, da cultura mais ampla), cuja transmissão justifica a existência mesma da escola pública como espaço político de apropriação do saber dos dominantes. Mas os traços histórico-críticos compõem numa configuração híbrida, a encarnação de um borrar contextualmente fiado pela ideia de uma necessária crítica ao que seriam limites das disciplinas escolares. Isto porque essa discussão sequer compõe o escopo das preocupações histórico-críticas, podendo se dizer mesmo até o contrário: que as disciplinas não são questionadas, mas percebidas em seu potencial de ilustrar o sujeito pela ciência. Adversamente, a textualização da política justifica que

[...] as disciplinas ultrapassam o limite até hoje imposto em muitas concepções curriculares como quando são trabalhadas com um fim em si mesmas, sob uma defesa de consenso da ciência, passando a ser compreendidas como áreas de estudo que se complementam no estudo e na compreensão dos fatos que nos cercam ou que, ao mesmo tempo, em dado momento da história constituíram os fatos científicos e que vieram compor os currículos escolares em disciplinas específicas (RONDONÓPOLIS, 2000a).

Postulando-se a educação como *práxis* histórico-social afirma-se, também neste borrar já instaurado, ser “necessária competência para desenvolver uma ação educativa real e integrada, na qual os professores procurem deixar claras as ligações entre as diferentes áreas do conhecimento, concebidas como diferentes modos de se apropriar do real (PH)”. A interdisciplinaridade é realçada ao ser “entendida não como justaposição de conteúdos e disciplinas ou como uma integração formal e estática, mas como uma ideia dinâmica de trocas disciplinares, articuladas no interior de um núcleo de ação concreta com uma totalidade a ser desvendada por diferentes campos do conhecimento” (MATO GROSSO, 2008, p. 55). A suposta nova abordagem do conhecimento é sustentada pela pressuposição do conhecimento escolar (o conhecimento científico na perspectiva Histórico-Crítica) como possibilidade de desvendamento da totalidade social que constitui, para a vertente marxista histórico-dialética, a possibilidade de vivência social e política igualitária. Entende-se que “partindo da perspectiva da educação histórico-crítica, a construção do currículo exige participação e o eixo desta construção passa pela reflexão da prática educativa, pelo planejamento participativo, que traz como exigência que se defina e explicita uma visão de mundo, que se faça um diagnóstico da realidade da Escola e prática dos professores” (PH, 2011, p, 48). No contexto dessa formação discursiva específica que se opõe à representação da escola como *lócus* de dominação e reprodução social enfatiza-se com tais pressupostos e estratégias estar em construção

[...] um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, mas principalmente dando aos alunos o domínio de conhecimentos que possam promovê-los em suas capacidades físicas e intelectuais, preparando-os para participação ativa na vida social, ou seja, primando pela formação do cidadão crítico, responsável e consciente de seu papel (PK, 2011, p. 17).

A proposição de qualidade também atravessa essa discussão pedagógica (atravessa a política) com uma infinidade de representações destoantes da vertente marxista. Não sendo possível falar sobre uma pluralidade delas por diversas razões sinalizadas anteriormente, menciono apenas a ideia do conhecimento que produz a identidade como conhecimento mensurável. Por sua vez, a apropriação do Real a partir do currículo em áreas como proposto também pode ser feita ante à primazia conferida aos conteúdos nos processos de ensino, a partir de inscrições (traços) da Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos¹²¹, desenvolvida por José Carlos Libâneo na década de 1980. Traços dessa perspectiva também encetam a inovação pela orientação marxista, vindicando que, “para que todos os alunos desenvolvam suas

¹²¹ Ver Libâneo (1985). Libâneo se baseia no autor marxista Georges Snyders.

capacidades”, é preciso que “aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas”, sendo “estas condições fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente” (PF, 2011, p. 32).

Pontua-se que

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes constituem os instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores”. (PJ, 2011, p. 55)

Essa orientação aposta sobretudo em uma pedagogia progressista e, “nesse sentido, destaca-se o papel do professor como aquele que tem a função social de possibilitar ao aluno a aquisição dos conteúdos selecionados pela escola e que representam a experiência humana que o aluno deve conhecer” (MATO GROSSO, 1997b, p. 17). Os conteúdos devem ser considerados por possibilitarem a formação de “conceitos estruturantes” ou “certas estruturas cognitivas de assimilação (...) cuja apropriação permite que o sujeito consiga investir-se do olhar próprio da área tornando-se capaz de buscar, selecionar, analisar, associar, extrapolar, aplicar e produzir conhecimento” (PO, 2011, p. 60). A integração curricular é avivada como uma necessária integração entre os conteúdos de ensino que perfazem instrumentos de formação intelectual. São evidenciados os aspectos didáticos do fazer educativo (ensino) em função do que é a aprendizagem como atividade de construção cognitiva e de elaboração conceitual sobre o mundo (traços da escola russa cognitivista). Mas também é sublinhada certa ideia de que os conteúdos devem ser significativos como na postulação cognitivista da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel¹²². Por uma ou outra via, este borrar sinaliza que o

O processo de ensino e de aprendizagem envolve elementos essenciais que são indissociáveis na ação pedagógica: os conteúdos escolares; as relações de ensino; o processo de avaliação; a definição de planos de ação, de planejamentos de ensino; a definição de recursos didáticos. Por serem essenciais, devem ser objeto de permanente reflexão e considerados na definição clara dos objetivos da escola, no sentido desta realizar a sua função social. (RONDONÓPOLIS, 2005b, p. 20)

¹²² Ver Moreira (1999), por exemplo.

Nestes termos “a pedagogia [ou o trabalho do professor em sala de aula] deverá permitir ao aluno compreender que, mais do que dominar conteúdos, deverá aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora” (MATO GROSSO, 2008a) o que pode ser garantido se professor “desviar o enfoque da quantidade de conteúdos a aprender para o da qualidade dos processos que conduzam à construção de significados e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas através não só da aprendizagem de conhecimentos, mas do exercício do método científico” (MATO GROSSO, 2008a).

O currículo inovador seria garantido também com a adoção da metodologia de “Projetos de Trabalho (...) que constituem-se numa forma interessante de proporcionar o encontro dos alunos com os conteúdos escolares” (MATO GROSSO, 2001, p. 88). Desliza-se assim para a compreensão de que “o processo educacional necessita apoiar-se no interesse dos alunos, além de gerar novos interesses” (MATO GROSSO, 2001, p. 74). Marcando a ideia de um ensino contextualizado em função dos interesses dos alunos, é evocado um pragmatismo que lança a ideia de aprendizagem e formação a partir de uma pedagogia ativa. Realço aqui as ênfases sobre os alunos (crianças, especialmente) como sujeitos ativos, pertencentes a um outro tempo que é o da mídia e das tecnologias digitais, comunicando à escola interesses que lhes são alheios. Imprime-se certa má vontade do conhecimento pela exaltação de algo que a escola tem insistentemente desconsiderado: os interesses das crianças e jovens. Considera-se que “o currículo voltado para projetos tem contribuído para inovarmos o fazer pedagógico, pois desata o nó de uma prática pedagógica tradicional que pouco tem contribuído para o sucesso de nossos jovens que já não mais se enquadram nos moldes das velhas sociedades” (MATO GROSSO, 2001, p. 74). De todo modo considera-se também que “trabalhar com projetos integrados pressupõe uma transformação no corpo docente, pois tanto estudantes como professores recuperam a capacidade de decisão” (MATO GROSSO, 2001, p. 92). Os discursos sobre os interesses dos alunos são então combinados aos discursos sobre conteúdos determinados previamente como base do trabalho inovador, advogando-se que “o professor deve planejá-los e organizá-los [os conteúdos] de acordo com o centro de interesse da turma, de forma interdisciplinar, buscando uma fusão desses conteúdos” (PH).

É evidenciado ainda que “a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos” (PG, 2011, p. 63). O foco na aprendizagem faz serem destacados traços da perspectiva construtivista (uma releitura da psicologia comportamental na educação) endossadas pela ideia de que o planejamento curricular deve considerar “o nível de competência curricular (capacidade do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e os a serem

desenvolvidos)” (PJ, 2011, p. 58). Tais traços, no entanto, são fiados pela razão instrumental (com a ideia de competências), imprimindo à relação ensino-aprendizagem um detalhamento tal que permite não apenas enfatizar a ideia de ritmos de aprendizagem, de desenvolvimento humano (biológico e psicológico) a ser considerada em relação aos ciclos escolares como tempos da vida, mas a ideia mesma de uma gestão adequada (controlada) desse processo. Deste modo, “a organização curricular estruturar-se-á, de acordo com cada ciclo, constituindo um bloco específico de competências, saberes, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas durante o processo educativo na escola. Neste espaço tempo serão permitidas variadas organizações internas” (RONDONÓPOLIS, 2000d, p. 03). A gestão adequada se realizaria porque “o processo de aprendizagem desta modalidade está organizado com saberes e habilidades para cada área do conhecimento” (RONDONÓPOLIS, 2000d, p. 03). Na ancoragem psicologista e instrumental considera-se que

Na verdade, definir a temporalidade necessária para a aprendizagem é algo complexo, senão impossível. Talvez seja pertinente afirmar que somente a natureza do conhecimento que se quer/pretende investigar, juntamente com a capacidade/condições de formação de conceitos dos aprendizes é que pode definir/circunscrever essa temporalidade, que será, obviamente, diferenciada para cada sujeito. (MATO GROSSO, 1997a, p. 13)

Não obstante, também se compreende

(...) [entendemos] o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Para isso, o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar (COLL, 1996, p. 45) (MATO GROSSO, 1997b, p. 15).

Ou seja, “o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, para quem ensinar; o que, quando, como, para que avaliar” (PG, 2011, p. 81). Nesta perspectiva afirma-se que o currículo é “o conjunto dos vários tipos de aprendizagens exigidas pelo processo de escolarização” (PG, 2011, p. 81). Os traços construtivistas e instrumentais suplantam as especificações do que seriam as práticas inovadoras, as metodologias inovadoras, a avaliação diagnóstica e formativa.

Radicalmente diferente do destaque conferido à centralidade do saber elaborado na formação crítica dos sujeitos, na iterabilidade do significativo conhecimento e ainda no registro marxista ressalta-se que

A concepção que estabelece a relação da atividade intelectual com a vida concreta, da ciência com o senso comum, com o saber popular, opera a aliança de saberes com a transformação do “[...] núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom-senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (Gramsci, 1981:16). (MATO GROSSO, 2010, p. 49)

Realçam-se no novo currículo traços da perspectiva dialógica ou libertadora¹²³ de educação que postula considerar os saberes feitos da experiência (o saber popular) como caminho para a produção gnosiológica sobre o mundo.

Na concepção pedagógica freiriana a produção do conhecimento se dá no processo de transformação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. A curiosidade ingênua é a que caracteriza o senso comum. O desafio do educador é a crítica e a superação do senso comum, passando da desrigoriedade para a rigorosidade. Nesse trânsito de superação, o educador deve ter “[...] respeito e estímulo à capacidade criadora do educando, o que implica no compromisso do educador com a consciência crítica do educando, cuja promoção da ingenuidade não se faz automaticamente” (Freire, 1997: 32 e 33). (MATO GROSSO, 2010)

Desta forma destaca-se que o processo educativo “é organizado na relação entre currículo, conhecimento e cultura. O currículo (...) está ancorado na questão epistemológica onde a objetividade do conhecimento não elimina a subjetividade, pois a realidade social objetiva não existe por acaso, mas como produção da ação dos homens” (MATO GROSSO, 2001, p. 93). A organização curricular em Áreas de Conhecimento pode ser garantida pelo trabalho metodológico com Temas Geradores, pois o conteúdo desta formação pode ser buscado “no pensamento e linguagem do povo, isto é, nos temas geradores” (MATO GROSSO, 2001, p. 93). Nesta direção, defende-se

[Defendemos] um planejamento baseado nos princípios da dialogicidade, coletividade e participação. No princípio do diálogo, porque, através dele, como afirma Freire (1996:122-123), podemos refletir sobre nossa realidade, tal como a fazemos e refazemos e, também, nos transformar em seres criticamente comunicativos. No seu dizer, “através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (PO, 2011, p. 32)

Argumenta-se que “a organização do ensino sob a forma de temas geradores possibilita melhor relacionamento entre as áreas de conhecimento”, na medida em que “o tema gerador dá sustentação ao estudo dos conhecimentos das diferentes disciplinas, permitindo uma interlocução sobre uma mesma temática, embora mantenham a especificidade de seu conteúdo” (MATO GROSSO, 2001, p. 95). Realça-se que “o mais importante numa proposta inovadora relaciona-se com a compreensão das formas de planejar o ensino que não são neutras: nem

¹²³ Ver, por exemplo, Freire (1987; 2006).

política, nem epistemologicamente, nem eticamente” (MATO GROSSO, 2001, p. 31) e, por isso, “o professor precisa ser um leitor crítico e rigoroso da realidade para ajudar seus alunos na leitura que fazem do mundo. Precisa refletir e teorizar sobre sua prática, aprendendo a participar de grupos de estudos, transformando-se num estudioso que busca clareza na sua compreensão de mundo e nos referenciais adotados” (MATO GROSSO, 2001, p. 95). Entende-se que tais pressupostos nas “Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado do Mato Grosso [trabalham] na perspectiva que se opõe a essa matriz tecnicista, resgatando os princípios humanizadores da Educação”, fundando o “compromisso com a emancipação humana mediante a transformação da sociedade”, sobretudo a partir das “escolhas relativas às concepções de formação humana, de processo educativo, de aprendizagem, de método e de avaliação” (MATO GROSSO, 2010, p. 47).

De modo geral na disputa por significar a mudança ou a inovação com a política curricular de ciclos, diferentes (e divergentes) conteúdos, como leituras pedagógicas de do anti-capitalismo, anti-conhecimento, anti-ciclos, afiançam que

(...) a viabilização de uma educação estruturada em ciclos de formação implica na existência de educadores identificados com as teorias que fundamentam a formação do ser humano como sujeito histórico. Sendo a escola feita pelos educadores, mudá-la significa modificar as concepções e as práticas dos educadores. Ou seja: mudar os fundamentos da sua formação. O desafio não é limitar a formação a um conjunto de dogmas ou jogá-la para um relativismo eclético, mas situá-la no campo das epistemologias progressistas, das opções que dialogam com a transformação e a aposta na potencialidade e na criatividade do ser humano. (MATO GROSSO, 2010, p. 48)

Formação humana também é um significante privilegiado na medida em que nele se inscrevem positavações de uma escola acusada de, historicamente, ignorar o que seria essa essência dos homens como vocação de ser mais, de ser racional, de constituir-se como ser de conhecimento que transforma sua própria condição de estar no mundo. De tal modo que evocar ‘epistemologias progressistas’ conformadas pelo marxismo, pelo pragmatismo e pelo construtivismo compreende enunciar visões de mundo tramadas na instituição política como verdades capazes de solucionar, de dar fim, de aniquilar a ameaça à educação (à aprendizagem), a essa identidade, ao *Ser* humano, ser de conhecimento.

Todavia, essas diferenças combinadas possibilitam entender que nem sempre o antagonista é o currículo seriado ou o conhecimento disciplinar, mas um *Outro* algo que impede que o currículo nos ciclos se realize. A combinação entre traços do construtivismo e traços do sociointeracionismo de Vygotsky, por exemplo, são processadas ante a ideia de que práticas docentes tradicionais, balizadas pela repetição e memorização, compõem impedimentos à

aprendizagem, à constituição da identidade suposta como desejada. Não obstante, a pedagogia libertadora freireana e a pedagogia histórico-crítica não se apresentam como uma recusa à disciplinas ou à seriação, não tomam as disciplinas, o conhecimento disciplinar, ou a seriação como uma ameaça. A pedagogia libertadora postula que a dialogicidade, motor da possibilidade de uma outra relação com o conhecimento e com o mundo, é capaz de romper com a concepção bancária de conhecimento que, por sua vez, impede que a educação se realize como uma relação dos sujeitos que pensam (e transformam) o mundo, porque pensam sobre próprio pensar. A pedagogia histórico-crítica orienta que o trabalho com o conhecimento seja assumido na escola como um compromisso político que visa garantir aos sujeitos a compreensão acerca de sua condição de sujeito histórico, sujeito de transformação social. Traços destas perspectivas inscritos na textualização da política projetam, diferentemente, o discurso crítico da emancipação social: contra uma representação das práticas escolares, em Freire (1987), que apostam na prescrição – na sociedade capitalista estratificada – que, por sua vez, comporta a imposição da consciência opressora; contra as concepções reprodutivistas (que mantêm a sociedade capitalista) em Saviani (2007), uma vez que o papel da educação é o de produzir a humanidade nos sujeitos que são históricos, que podem, a partir do conhecimento (disciplinar) transformar sua realidade. Não obstante, uma má vontade em relação ao conhecimento, que também se processa por combinação, se apresenta como reivindicação dos métodos ativos na escola, como via de se superar um processo que ora é visto como centralizado na figura do professor, ora no próprio conhecimento que impõe tempos, relações, lógicas específicas etc. Deste modo, tais combinações significam as práticas e as metodologias como inadequadas, acenam para a ausência de uma reflexão sobre tais práticas; postulam a falta de uma avaliação diagnóstica ou de um planejamento ajustado; denunciam a má formação dos professores ou sua incapacidade de decisão sobre o trabalho que desempenham etc.

Desta forma entendo os conteúdos associados na luta por significar os ciclos como a inscrição de uma disputa mais ampla em Mato Grosso, *contingencialmente* disposta entre forças políticas locais, disputas por significação a partir de significantes privilegiados no discurso pedagógico, sobretudo o significante *conhecimento*. Também destaco que ainda que determinados grupos mantenham seus registros teóricos afinados com algo como o marxismo no campo educacional ou o construtivismo etc., apenas *traços* dessas tradições se apresentam na política (diferentes demandas curriculares por mudança). Isso porque o evocar de uma tradição não possibilita o comparecer de uma origem ou de algo que perdure em essência em qualquer espaço-tempo. Esta é uma impossibilidade configuradora de toda diferença e, paradoxalmente, a possibilidade mesma de uma diferença ser inscrita (como *marca*): a

subversão de sua particularidade como identidade dividida (entre sua particularidade e outra diferença) é também a condição de se manter numa relação política. Não obstante, se fosse possível aos particulares se apresentarem em essência ou plenitude, isso significaria o social como constituído pela pura diferença (LACLAU, 2011) e não haveria, deste modo, qualquer *falta* nem qualquer sintomatização, tampouco o desejo de plenitude e a política.

Mas se o que há no social é uma *falta*, uma falha irrecuperável a inscrever os objetos, a política se torna o terreno em que tais particulares (traços de tradições) se inscrevem a partir de movimentos metonímicos permanentes: uma diferença (uma demanda curricular particular, um traço de algo) necessita de outra diferença para se constituir e esta outra necessita de outra, sucessivamente. O movimento metonímico compõe a combinação/associação de *diferenças* contíguas na política como uma *cadeia equivalencial* porque, como destaquei, se estas não são iguais, são tornadas equivalentes pela *tradução* de uma ameaça em comum a sua constituição plena, à constituição do projeto educativo que encarnam. Metonimicamente a equivalência entre demandas curriculares diferenciais relaciona determinados significantes enquanto expulsa um significado da articulação. Metaforicamente tais significantes (ou nomes curriculares) tendem a ser *substituídos* pela nomeação da política (ciclos), o que significa dizer que há privilégio do significante em detrimento do significado.

Essa nomeação metafórica produz, pela substituição, a condensação das diferenças que tendem a ser subsumidas sob tal nomeação por analogia. Laclau (2011, p. 196) explica que as tarefas articuladas por contiguidade a uma nomeação específica, quando perduram no tempo (pela repetição, a redução da temporalidade, condição do sentido e da espacialização), tornam-se gradativamente análogas, ou seja, “a contiguidade se torna gradativamente analogia”. Para o teórico argentino, isso é o mesmo que dizer que a metonímia se torna gradativamente metáfora ou os locais estruturais específicos (as diferenças) não se apresentam como tal, mas pela condensação que gera a sensação de presença. Também por isso que a possibilidade desta estrutura de significação ser sentida como totalidade está no fato de que a repetição significativa e sua substituição permanente, pela nomeação da política ou por outros significantes nela tramados, é ela mesma o momento da sucessão presença-ausência, o momento em que a particularidade se apresenta implicada pela totalidade. A totalidade já sempre se encontra em cada momento dessa sucessão (LACLAU, 2000). Ainda destaco com Lopes (2011a, p. 27) que “os fechamentos das cadeias (pontos nodais e significantes vazios) são sempre processos metafóricos: condensar muitos sentidos em um único significante. Os processos hegemônicos, por sua vez, são sempre metonímicos: designar um objeto geral por deslocar uma característica particular para um plano geral (tomar o todo pela parte)”.

Neste processo político no qual se apresenta uma alternativa à escola, no entanto, como ressalta Lopes (2014, p. 57), “discursos críticos se hibridizam a discursos instrumentais e pragmáticos em nome do mesmo projeto de avaliar e, assim, garantir o conhecimento e as competências supostos como universais para todos, de maneira a garantir a qualidade da educação”. É nestes termos que entendo a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe como um referencial potente para o estudo de uma política: o nome de ciclos, como o nome de uma instituição política, é, no máximo, “a cristalização metafórica de conteúdos cujas ligações analógicas resultam da ocultação da contiguidade contingente de suas origens metonímicas” (LACLAU, 2011, p. 196). Com ela me propus apresentar/reactivar (como tese) a contiguidade contingente a partir da qual uma política específica apresenta seus conteúdos como racionalidades frente ao que é interpretado como a inexorável necessidade de mudança. Essa teoria permite afirmar que se não há decisões racionais ou um *télos* para a educação ou para uma identidade, as decisões que emergem na política podem, no máximo, se fazerem como arazoamentos. Decisões razoáveis sobre o que não se controla, não se antecipa, que implicam negociação não delegada no encontro inevitável com a alteridade. Decisões que implicam exclusão, supressão de alternativas incontáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os aportes teóricos no campo da educação para a investigação das políticas, concebo a teoria discursiva como um referencial potente, ao permitir pôr em discussão como certos jogos de linguagem se constituem como disputas para significar os objetos na tentativa de estabilizar o social. Mais do que isso, essa teoria possibilita interrogar o pensamento que sustenta a pretensão de estabilização, comumente reafirmada por diferentes abordagens de investigação.

Como um campo de conhecimento que radicaliza a noção de discurso ao afirmar que não há o extra-discursivo, não há um *para além* do discursivo, essa teoria desloca o *discurso* da condição de objeto para entendê-lo como o terreno de inscrição primeira de nossa relação com o mundo, com as coisas. De modo tal que a impossibilidade de fechamento da significação (os sentidos são sempre adiados), ao contrário do que preconizam as teorias que tomam o significado como algo dado, constitui uma base para se reconfigurar não apenas nossa relação com os objetos sobre os quais falamos e lutamos (porque os desejamos), mas, sobretudo, para reconfigurar o modo de emprendermos a luta política. Foi com essa orientação que propus e desenvolvi esta tese, que teve como foco a política curricular de Ciclos em Rondonópolis (MT).

A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e alguns aspectos do pensamento desconstrucionista de Derrida (e, com menor densidade, aspectos pontuais da psicanálise lacaniana) compuseram leituras privilegiadas neste trabalho. A tradução desses autores por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo para o campo do currículo na educação, para tratarem das políticas de currículo e das questões atinentes à diferença, respectivamente, foi igualmente considerada basilar.

O pós-estruturalismo foi realçado como campo de inscrição da concepção de realidade e da concepção de social, a partir da releitura da linguagem. Da discussão sobre educação, a noção de política curricular como produção cultural que constitui o currículo na disputa entre distintos projetos e a noção de currículo como um texto que direciona o leitor apenas parcialmente, como as autoras esteiam, foram destacadas como possibilidades de se pensar a educação e o currículo à margem de um teleologismo ou na radicalidade do pensamento político da desconstrução. Isso implica considerar, por exemplo, que uma ponderação avultada pela tese é a de que a educação compreende uma tarefa impossível, caso se entenda por educação a produção de algo ideal (a identidade) através da comunicação/transferência de algo supostamente estabilizado (o conhecimento, para muitos), em relações supostamente

controláveis. Porque, neste caso, o sujeito dessa educação também teria que se apresentar plenamente consciente ou independente do desejo e da *falta* que animam o viver (e da angústia). Seria preciso ainda considerar outros problemas, se a educação, reduzida à identidade, fosse possível.

Tendo esta questão ao fundo e buscando desestabilizar o pensamento moderno que lhe dá sustentação (dá sustentação à política investigada), com o pós-estruturalismo assumi a ideia de textualidade como um texto geral, a superfície na qual nossas pretensões políticas são inscritas. Um texto não superável, que se apresenta em todo lugar em que um discurso e sua ordem *se inscrevem/são desbordados* como um querer-dizer, uma consciência, um sentido, uma idealidade, uma origem (DERRIDA, 1991c). Essa compreensão diz respeito à disrupção entre significante e significado, que faz entender que todo centro estrutural pode ser apenas um desejo de centro (uma função) que jamais se realiza definitivamente, permitindo à suplementação comparecer sem cessar, ocupando o lugar do centro, coordenando/desestabilizando toda estrutura. Tal impossibilidade também foi destacada na forma de uma *indecidibilidade* implicada pelo fato de que uma estrutura (uma objetividade) não pode mostrar a si mesma, pois mostrar a si mesma significa mostrar seus limites, um lado de fora que é, simultaneamente, possibilidade/impossibilidade da estrutura (da objetividade).

Sobretudo com estes argumentos, defendi a ideia de que a imprecisão e a ambiguidade constitutivas da linguagem, atinentes ao campo simbólico (a partir do qual produzimos nossa relação com os objetos), nos constituem como sujeitos cindidos, constituem o social por uma falha, uma fissura. Com a teoria lacaniana afirmo que o lugar dessa falha (*falta*) é, para a política, o lugar do desejo de plenitude que possibilita à política emergir como a busca por plenitude, sutura da significação e do social. A *política* foi realçada como prática (discurso) que busca estabilizar o social, e *o político* foi destacado como o trabalho de des-sedimentar as estabilizações ou cristalizações a partir das quais decisões contingentes, tomadas em algum momento passado, são consideradas como certezas inexoráveis.

Desta forma, pontuei o *antagonismo* como dimensão inerradicável do *político*. Argui que *o político*, como um trabalho de des-sedimentação de visões legitimadas, permite demonstrar que aquilo que se apresenta como hegemônico (uma objetividade, uma sedimentação) constitui o privilégio de uma leitura do social, ocultado pelo apagamento das marcas contingentes dos atos de sua decisão/instituição.

A textualização da política curricular de Ciclos da RME de Rondonópolis (MT) foi então problematizada como uma concepção inovadora de educação, capaz de transformar a escola na direção de uma democratização. Ao alinhar minha concepção teórica à concepção e

democracia de Chantal Mouffe (1996), defendi que a democracia não compreende um estágio ao qual a sociedade possa ascender, um momento a ser alcançado pelo trabalho racional de uma comunidade especializada, por entender que algo desse tipo significaria chegar a um ponto zero do social (a reconciliação do social consigo mesmo), ou à dissolução da democracia como necessidade e sentido ante ao social pleno.

A percepção de que nada no social pode apresentar-se como fruto de uma consciência superior (um cogito sustentado à margem dos sujeitos, dos efeitos da linguagem, da cultura), a compreensão de que qualquer algo que se apresente como objetividade consiste numa decisão contingencialmente possibilitada, e a convicção da democracia como devir, conduziram-me a interrogar em que medida a política curricular de Ciclos investigada pode ser considerada democrática ou um caminho que leva à democracia. Nesta direção, sustentei a tese de que a política curricular de Ciclos se torna possível a partir de uma operação discursiva de negatização do *Outro*, o *Outro* como representação (a representação da escola como anacrônica), instada na sedimentação de leituras legitimadas na educação (no social). Com ela me propus des-sedimentar as significações que se encontram estabilizadas na defesa deste universalismo, o que fiz buscando demonstrar a contingência no lugar da razão, da certeza, de uma teleologia conceitual.

As estratégias de trabalho com a textualização da política foram pensadas com este objetivo: evidenciar como este movimento (a nomeação da política como Ciclos) apaga a contingência de um processo político local, resultante da decisão por uma alternativa entre tantas outras possíveis. E foram desencadeadas como um modo de entender tal movimento: uma operação discursiva que possibilitou que o currículo em Ciclos fosse representado como mudança (a plenitude). Destarte, a Teoria do Discurso subsidiou este trabalho ao possibilitar discutir como determinadas lógicas sociais, um tipo de relação entre entidades (significantes, diferenças, demandas), entram em curso, são articuladas discursivamente compondo um sistema (de regras aparentemente coerentes/autossuficientes); permitiu discutir como este sistema/estrutura de significação foi aceito como forma de corrigir as distorções e problemas da educação, na medida em que foi entendido como estabilizado.

Basicamente, a Teoria do Discurso possibilitou investigar o momento da articulação política ou o momento em que diferentes demandas curriculares (discursos pedagógicos particulares articulados) constituíram uma cadeia de equivalências ao empreenderem uma relação de *antagonismo* na tradução de uma ameaça em comum (LACLAU, 2011). Pontuei, com isso, que a escola e o conhecimento foram insistentemente representados a partir de uma relação marcada pela *falta*, pela precariedade e pela incompletude, sendo sempre tensionados

por uma idealidade conceitual que pode ser arguida apenas como redução dos problemas que atravessam a escola a problemas de conhecimento. Ressaltei que este movimento estrutural foi fomentado pela ideia de totalidade que autorizou afirmar, por exemplo, certas diferenças como diversidade, a cultura como base para se pensar a igualdade ou, ainda, fazer que as diferenças fossem significadas como uma única: a desigualdade econômica.

Desta forma, busquei explicitar como esta operação se fez implicada pela exclusão do que, em meio à articulação, não se dominava ou do que sequer se podia considerar por não se saber existente, na medida em que o aceitável foi antecipadamente determinado, recortado pela própria configuração estrutural. Nestes termos, a exclusão e o antagonismo instaram à articulação política entre diferenças compondo a cadeia equivalencial. A produção provisória e precária do sentido (da mudança, do currículo em ciclos, da democratização), foi processada na reunião contingente de particulares ao traduzirem/produzirem a representação do *Outro*, a tradução (do idioma) do *Outro* para o seu próprio, para uma multiplicidade de línguas nesta edificação. Na tradução, o conhecimento e a escola foram supostos como plenos na forma de um *currículo organizado em áreas de conhecimento*, um currículo na perspectiva integrada, entendido como o mecanismo (remédio) garantidor de uma formação plena, que permitiria a visão da totalidade da sociedade e dos fenômenos sociais.

A articulação, por sua vez, ao tornar equivalentes demandas curriculares distintas, permitiu ver como diferentes bandeiras pedagógicas, posicionamentos distintos para a escola localmente, foram subjetivadas por este momento de nomeação da política como Ciclos. Isto porque muitas/os delas/es, particularmente, tiveram suas lutas vinculadas a mudanças pontuais na educação, antes mesmo de o debate sobre ciclos se instaurar, ou antes mesmo de alguns destes reclames serem vinculados aos ciclos. De tal modo que a nomeação da política como Ciclos instituiu o momento no qual os pertencimentos foram borrados, as diferenças curriculares enfraquecidas/subvertidas, pois sua reconfiguração como demanda implicou parcialização, negociação com outras demandas curriculares.

Isso permitiu ressaltar como a formação discursiva se sustenta, grosso modo, em relação a um antagonismo já instado socialmente na leitura estrutural – o capitalismo –, que foi explicitado de distintos modos: o inimigo é a escola seriada, mas também é o currículo disciplinar, o conhecimento tradicional etc. Isso credenciou defender que a abordagem curricular integrada garantiria: a identidade crítica, a partir do acesso ao conhecimento acumulado historicamente, que tem sentido para o sujeito quando articulado na problematização da realidade social fragmentada; a identidade dialógica, resultante de uma problematização do senso comum pelo conhecimento crítico, como condição de produção de

consciência e da transformação social; a identidade necessária aos novos tempos, um tempo em que a tecnologia e os avanços da ciência reivindicam a interconexão de conhecimentos; a identidade criativa e responsável, cidadã, instada na reconfiguração da dimensão prática e utilitária do conhecimento, vista como possibilidade de ser, sentir, agir, dentre outras apostas.

Este é o processo que entendo como a disputa discursiva por significar o currículo e a escola, que compõe um contexto de interpretação da mudança educacional sem poder conter a suplementação na iterabilidade de significantes privilegiados pelos discursos curriculares. O conhecimento, por exemplo, foi ressaltado como um significante flutuante, cujo sentido deslizou (desliza) a ponto de poder se afirmar que (sobre ele) inscrições particulares não permitiram o privilégio de um sentido.

Mencionei a dificuldade de demonstrar esse processo político em relação ao antagonismo, ao indicar que, se no social (‘mais amplo’) o capitalismo pode ser mais facilmente apontado como inimigo, na educação essa tarefa não é tão simples. A flutuação é uma constante em relação a significantes como prática, formação, avaliação, currículo, que, assim como o conhecimento, tendem a projetar perspectivas muito diversas, uma pluralidade impossível de ser demonstrada. Isto porque toda repetição cria o contexto que abre à alteridade, à impossibilidade de o mesmo se apresentar.

Por sua vez, foi possível indicar que o significante conhecimento constituiu um corte na significação, permitindo a hegemonização de um nome: o currículo em Ciclos. Um nome, não um conceito. Um nome que não significa nada, apenas unifica uma pluralidade de demandas curriculares, disparadas pela *pulsão* de controle, de se querer reconstituir a unidade/totalidade, de se conter a angústia que, não obstante, não será suprimida. Neste aspecto, considero que a política curricular de ciclos projetou-se sintomaticamente nesta relação com o conhecimento baseada pela *falta*, na tentativa de conter a angústia e de permitir o *descanso* na satisfação. O que, não obstante, nunca se realiza. O jogo da contingência puxa a tudo de volta para o mundo das restrições estruturais, como adverte Laclau (2011a, p. 139), não sendo possível a estabilização, o descanso, a consolidação de um “mundinho lindo e arrumado!”. Nestes aspecto, busquei apresentar as cadeias equivalenciais como que disparadas na sobredeterminação. No caso, entendi ser possível demonstrar aspectos do trabalho da sobredeterminação que aparecem como características do sintoma na busca de realizar o suposto desejo. A sobredeterminação se processou, a meu ver, como a articulação das cadeias equivalenciais (significantes) projetadas na decifração (que é tradução/traição) do que faz sofrer, como dirrupções atinentes à inscrição simbólica do suposto objeto de desejo.

Ao pontuar que a lógica coordenadora da política que aqui investiguei constitui hegemonicamente outras políticas autodenominadas democráticas no Brasil, que ela compõe hegemonicamente o pensamento no campo curricular, me vi embrenhada na possibilidade de investigar, no futuro, o processo político de criação da Base Curricular Nacional/BCN ou Base Curricular Nacional Comum. Este processo foi deflagrado recentemente com a participação de entidades, como: a União de Dirigentes Municipais da Educação/UNDIME, o Fórum Nacional dos Diretores/as de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras/FORUMDIR, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação/UNCME, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação/CNTE, o Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação/FNCE, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior/ ANDIFES, a Associação Brasileira de Currículo/ABdC, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação/ANPAE, o Grupo de Trabalho/GT de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação/CNE, a Universidade de São Paulo/USP e organizações não governamentais vinculadas ao terceiro setor, como a Fundação Lemann¹²⁴ e a Coordenação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Dentre os trabalhos realizados nesta direção, destaco a reunião do Conselho Nacional de Representantes da UNDIME, em 09 de outubro do corrente ano, e a reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, em 03 de dezembro de 2014, ambas em Brasília (DF). Entendo a importância desse processo político, no qual a defesa (hegemônica) da construção de uma Base Curricular Nacional comum se faz conjecturada pela ideia de que ela perfaz a condição de se obter equidade social. Ressalto que este processo se projeta como um reclame de grupos curriculares que consideram os dispositivos legais (como parâmetros e diretrizes em circulação há mais de uma década) como não claros, insuficientes ou com pouca (ou nenhuma) força de lei. Vislumbro a possibilidade de investigá-lo, sobretudo para tentar compreender como diferentes significações disputam o sentido da educação ao vincularem educação- conhecimento-equidade. Esta relação é assumida por uns como democracia (democratização), por outros como direito, por outros, ainda, como distribuição de bens.

¹²⁴ <http://www.fundacaolemann.org.br/>

No que diz respeito a essa tese, ao focalizar um processo político local como a instituição de um nome para a mudança que leva à democratização, entendo ter trabalhado tentando des-sedimentar significações estabilizadas em uma lógica que reduz a incompletude e a complexidade do social à suposição de que a escola, através do conhecimento, garante a plenitude da sociedade. Por defender que tal redução não compreende um caminho que leva à democratização, busquei sinalizar para os bloqueios operados pelos discursos modernos. Bloqueios ante à possibilidade de compreender a pluralidade como abertura à alteridade, a alteridade como o que não se pode antecipar, tampouco controlar; bloqueios à relação educativa como acontecimento, como devir que traz o *Outro* estranho que sempre, inevitavelmente, é *Outro*, estranho, insondável; bloqueios à *invenção* de outra escola, não dominada, não controlada pela ilusão de transparência.

Sem me colocar na condição de quem acredita ter uma responsabilidade delegada-assumida, sem me entregar à obrigação de dizer o que é esta invenção, este *Outro* e em tom de despedida, de deixar as palavras seguirem “sua marcha a mais própria, segundo a lei da fidelidade na liberdade do movimento linguageiro” (DERRIDA, 2006a), considero que reconfigurar o modo como lutamos não implica desacreditar na educação e na democracia (não ter nada a fazer por/com elas ou nelas). Implica sabê-las como horizontes fugidios que criam espaços-tempos de negociação, oportunidade de lidar com a pluralidade que jamais é controlada-eliminada. Isso perfaz sustentar o lugar do universal, do fundamento, como vazio (LOPES, 2015, no prelo), aberto à pluralidade. Isto porque entendo que nenhuma estabilização de sentidos é possível definitivamente, ou qualquer estabilização é possível apenas como a suposição de um sentido. A *différance* perturba a possibilidade do sentido sem sequer jamais se mostrar (DERRIDA, 2011). Ela torna borrada qualquer *inscrição*, *posição*, ao lançá-la entre a múltiplas camadas de leituras do texto geral, impedimento a referência a um começo e a um fim. Na impossibilidade deste começo, que é também a impossibilidade do fim, resta, então ou tão somente, o desejo, a busca pelo começo e pelo fim.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rozana Gomes de. *A comunidade disciplinar de química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro . 2010.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr., 2009.

AMARAL, Maria Clara Ede. *Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação*. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANDRADE, Éderson. *Política de Currículo para a Escola Organizada por Ciclos de Formação da rede Estadual de Mato Grosso*. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

ANDRUCHAK, Ana Lúcia. *Concepções e práticas curriculares de professores-formadores do Curso de Pedagogia da UNEMAT, Campus de Sinop, e a perspectiva da escola organizada por ciclos*. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: FCE, 2001. p. 41-61.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre. Artes Médicas, 2002a.

_____. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, n.116, julho/ 2002b. p. 107-142.

ARAÚJO, Marisa Inês Brecovici. *A resistência dos professores: o entrave quanto à Escola Ciclada da rede estadual de ensino em Rondonópolis-MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005. 146p

ARROYO, Miguel Gonzáles. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, Dez., 1999a. p. 143-162.

_____. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999b.

_____. *Ofício de mestre*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 11-53.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011, 374p.

BALL, Stephen J. and BOWE, Richard. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, Maria Nadeje Pereira. Considerações acerca da sobredeterminação do sintoma fóbico no caso Hans. *Interações: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. v. 8, n. 15, p. 81-104, jan-jun, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35401505>>. Acesso em: jan. 2014.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. *Estudos Avançados*. V.15, no.42, Ago, 2001, p.103-140.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, n; 108, p. 27-48, nov. 1991.

BEARDSWORTH, Richard. *Derrida y lo político*. Buenos Aires: Prometeo, 2008. 220p.

BEZERRA, Sílvia Maria Cavalcante Silva. *Escola Ciclada em Mato Grosso: desafios e possibilidades para o enfrentamento do fracasso escolar (Rondonópolis/MT 1998 - 2011)*. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, MT, 2013.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 117p.

BIGLIERI, Paula; PERELLÓ, Gloria. Los nombres de lo real en la teoría de Laclau: antagonismo, dislocación y heterogeneidad. *Diecisiete: Teoría crítica, psicoanálisis, acontecimiento*. Instituto de Estudios Críticos, México, ano 1, v. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.diecisiete.mx/expedientes/psicoanalisis-y-politica/>> Acesso em mar. de 2012.

BIESTA, Gert. Say you want a revolution [WINDOWS-1252?](...) Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, v. 48, n. 4, 1998, p. 499-510.

BORDALHO, Evanildes de Arruda. *O trabalho de gestores escolares no contexto de escolas estaduais organizadas por ciclos de formação*. 2008. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veinteuno, 1997.

_____; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDINI, Edilamar da Silva. *A política de ciclos em uma escola da rede estadual no município de Juara-MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011, 152 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização*. Brasília, DF, 1999. 134p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, novembro. 1997. 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, novembro. 1998a. 174p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Programa gestão da aprendizagem escolar: GESTAR*. Brasília, DF, 2008. v. 1.

BRASIL. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº 04/CEB/CNE de 29 de janeiro de 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2/CEB/CNE, de 7 de abril de 1998c.

_____. CONSELHO Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4/CEB/CNE, de 13 de julho de 2010a.

_____. CONSELHO Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 7, DE 14 de dezembro de 2010b.

BURITY, Joanildo A.. *Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos*. Colección: Diretoria de Pesquisas Sociais - DIPES/FUNDAJ. *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*.

1997. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/colecciones/saladelectura/>>. Acesso em mar. de 2012.

_____. Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo. Colección: iretoria de Pesquisas Sociais - DIPES/FUNDAJ. *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*. 2001. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/colecciones/saladelectura/>>. Acesso em mar. 2012.

_____. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. In: AMARAL JR, Aécio; BURITY, Joanildo A. (Orgs). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006.

_____. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*. v. 11, n. 22, maio/agosto, 2010, p. 07-29.

CABRERA, Renata Cristina. *A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da escola ciclada de Mato Grosso: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

CAMPOS, Alexandre Cândido de Oliveira. *A escola Sarã: análise do currículo nos ciclos da rede de ensino cuiabana*. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CIMITAN, Leandro. *A Educação Física no currículo de escolas estaduais organizadas por ciclos de Sinop-MT*. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

CHAGAS, Albermary Ribeiro. *Trabalho pedagógico com alunos defasados idade-ciclo em uma escola estadual do município de Cáceres de Mato Grosso*. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2013.

COLL, César. *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre (RS): Artmed. 2000.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. *Povo disciplinar de geografia e a tradução na política de currículo*. (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

COSTA, Irene de Souza. *A cultura pedagógico-curricular do professor na escola organizada por ciclos*. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. *Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)*. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

CUNHA, Érika V. R. da. *A Prática de planejamento curricular de professoras do 1º Ciclo do Ensino Fundamental no contexto da implantação de Ciclos na Rede Pública Municipal de Rondonópolis (MT)*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso. 2005.

CUNHA, Érika V. R. da; GARSKE. Lindalva Maria Novaes. Política curricular como produção discursiva: rompendo com análises verticalizadas. *Periferia*. v. 4, n. 1, p. 74-87., jan-jul, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/8448>>

DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1991a.

_____. *Limited Inc*. Campinas, SP: Papyrus. 1991c.

_____. *Margens da filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa e Antonio Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991b.

_____. *Espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Redume-Dumará, 1994.

_____. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (Org). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires, Paidós, 1998. p. 151-169.

_____. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006a.

_____. *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós. 2006b.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Otobiografías: la enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

_____. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. *Política y amistad: entrevistas con Michael Sprinter sobre Marx y Althusser*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2012.

_____. *El otro [autrui] es secreto porque es otro [autre]*. Disponível em: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/derrida_otro.htm>. Acesso em: jul. 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclos de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Maria das Graças Leite Villela. O sintoma: de Freud a Lacan. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, mai./ago., 2006. p. 399-405.

DUQUE-ESTRADA, Paulo César. Derrida e a escritura. In.: DUQUE-ESTRADA, Paulo César. *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Derrida e o pensamento da desconstrução: o redimensionamento do sujeito. *Cadernos IHU Ideias*, UNISINOS. ano 8, n. 143, p. 03-16, 2010.

_____. Ecos da desconstrução. *Entrevista* concedida à Editora PUC Rio, Disponível em: <http://www.editora.vrc.puc-rio.br/atores/atores_entrevistas_paulo_cesar_duque.html>. Acesso em: ago.2012.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, 80p.

FERNANDES, Cláudia O.. A necessária superação da dicotomia no debate série-ciclos na escola obrigatória. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, set./dez., 2010, p. 881-894.

FERREIRA, Élide. Tradução/desconstrução: um legado de Jacques Derrida. *Revista Let.*, São Paulo, v. 49, N. 2, jul./dez. 2009, p. 229-242.

FERREIRA, Eucaris Joelma Rodrigues. *A emancipação nas relações de poder em um currículo organizado em ciclos*. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

FERREIRA, Nadiá Paulo. Jacques Lacan: apropriação e subversão da linguística. *Revista Ágora*. Espírito Santo, v. 5, n. 1, Jan/jun, 2002, p. 113-132.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

FETZNER, Andréa Rosana (Org.). *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2007a. v. 1.

_____. *Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada*. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2007b. v. 2.

_____. *Ciclos em revista: a construção de uma outra escola possível*. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008a. v. 3.

_____. *Ciclos em revista: A avaliação, desejos, vozes, diálogos*. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008b. v. 4.

_____. *Ciclos em revista: Gestão de ciclos: políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2008c. v. 5.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40, p. 50-65 jan./abr. 2009.

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, 253p.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 158p.

FREITAS, Luís Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003. 96p.

_____. *Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., nov. 2004, Caxambu. *Anais*. Caxambu: [s.n.], 2004.

GABBARD, Glen O.. Recluso numa casca de noz: pensamentos sobre complexidade, reducionismo e espaço infinito. *Revista Brasileira de Psicanálise*. v. 42, n. 3, p.131-148, 2008.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética de desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes. *Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. 1998.

_____. *Educação Escolar no MST: intencionalidades pedagógicas e políticas*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOBATTO, Maria Regina; BERALDO, Tania Maria Lima. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2014.

GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2004.

GOMES, Suely Norberto. *Alfabetização em salas de ciclo básico de aprendizagem*. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 104p.

JORGE, Marco Antônio Coutinho; FERREIRA, Nadiá Paulo. *Lacan, o grande freudiano*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 88 p.

KAWAHARA, Neusa Yoshiko. *Concepções e práticas avaliativas dos professores que atuam na rede municipal de ensino de Cuiabá-MT*. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

LAET, Marli Silveira Marques de. *A elaboração e o desenvolvimento curricular dos cursos de formação continuada de professores na escola organizada por ciclos*. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

LACLAU, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

_____. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006a. 129 p.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In.: AMARAL JR, Aécio; BURITY, Joanildo A. (Orgs). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006b.

_____. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010, 312p.

_____. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011a.

_____. La función retórica de las categorías psicoanalíticas. *Revista eletrônica Diecisiete: teoría crítica, psicanálisis, acontecimientos*. 2011d. Disponível em: <<http://www.diecisiete.mx/expedientes/psicoanalisis-y-politica/50-la-funcion-retorica-de-las-categorias-psicoanaliticas.html>>. Acesso em: nov. 2011b.

_____. Construir la universalidade: diálogos contemporâneos em la izquierda. In: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ZIZEK, Slavoj. *Contingencia, hegemonía, universalidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011c, 228p.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011. 248 p.

LEFORT, Claude. *Democracy and political theory*. Oxford, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola. 1990. 149p.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LONGO, Leila. *Psicanálise e linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, p. 109-118, 2004.

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.33-52, Jul/Dez, 2006.

_____. Articulação nas Políticas de Currículo: o caso das Ciências no Ensino Médio. *Projeto de Pesquisa UERJ/CNPq*, 2007. 58p.

_____. A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio. In: LOPES, A. C.; LOPES, A.; Leite, C.; MACEDO, E. ; TURA, M. L. R. (Org.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. 1. ed. Rio de Janeiro: DPALii / Faperj, v. 1, 2008a. p. 189-213.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008b, 184p.

_____. Por que somos tão disciplinares? *ETD –Educação Temática Digital*, Dossiê Área Temática: Educação Visual, Linguagens Visuais e Arte. Campinas, v.9, n. esp. , p.201-212., out., 2008c.

_____. *Discurso e representação na política de currículo: o caso do ensino médio (2003-2010)*. Projeto de Pesquisa UERJ/CNPq, 2011a. 48 p.

_____. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Orgs.). *Discurso nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011b.

_____. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 147, p.700-715, set./dez. 2012a. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf>>.

_____. Discurso y representación e las políticas de currículo: el significante calidad. *IV Encontro Internacional Giros Teóricos – Lenguaje, Transgresión y Fronteras*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISUE) de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Ciudad de México, Febrero de 2012b.

_____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?. In: TABORDA, Marcus; FARIA FILHO, Luciano; VIANA, Fabiana; FONSECA, Nelma; LAGES, Rita. (Orgs.). *A qualidade da escola pública*. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2012c, v. 1, p. 15-2

_____. Mantendo o conhecimento na conversação curricular, porém via discurso: um diálogo com Gert Biesta. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO, 7., 7-9 out. 2013, Campinas. *Política Educacional do Século XXI: paradoxos, limites e possibilidades*. Campinas: PUC, 2013.

_____. Por um currículo sem fundamentos. In.: WELLER, Wivian (Org.). *Discussões do pacto curricular do Ensino Médio no DF*, Ed UnB, 2015, (no prelo).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs). *Disciplinas e integração curricular: Histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, 2013a, p. 392-410. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 02, p. 98-133, jul./dez. 2006a. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, p. 284-372 maio/ago. 2006b.

_____. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006c.

_____. Currículo e ciclos de aprendizagem. In.: FETZNER, Andréa Rosana (org.). *Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada*. Rio de Janeiro: Wak, 2007. v. 2,

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*. v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012.

_____. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, set./dez., 2013, p. 436-450. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

_____. Currículo, cultura e diferença. In.: LOPES, Alice Casimiro.; ALBA, Alicia de. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

_____. A organização da organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 13-29, jan/abr. 2008.

_____. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009b.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. *Levantamento de teses e dissertações sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 a 2011)*. 2011a. Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>>.

_____. Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: reflexões sobre seus elementos essenciais. *Imagens da Educação*, v. 1, n. 3, p. 53-64, 2011b.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011c.

MAJOR, René. *Lacan com Derrida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARCHART, Oliver. *Post-foundational political thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2009.

MARCOLAN, Valdemar. *Escola ciclada: pesquisa com professores de escolas públicas da cidade de Barra do Garças, Mato Grosso*. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MATHEUS, Danielle dos Santos. *O discurso de educação de qualidade nas políticas de currículo*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Formação de Profissionais da Educação. Projeto Sala do Educador. 2011. 07p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Proposta de Reorganização do Ensino Fundamental: Implantação do ciclo básico de alfabetização. Série Subsídios, V. 1, Cuiabá, 1997a. 34p.

_____. Diretrizes para o ensino fundamental. Série Subsídios, V. 1, Cuiabá, 1997b. 32p.

_____. Ciclo Básico de Aprendizagem - Construindo uma prática: Mato Grosso quer toda criança na escola. Série Subsídios, V. 3, Cuiabá, 1997c. 46p

_____. Secretaria de Estado de Educação. Ciclo Básico de Aprendizagem – Pressupostos teóricos: Mato Grosso quer toda criança na escola. Série Subsídios, V. 3, Cuiabá, 1998b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada: uma revolução no ensino fundamental. Recado em Revista. Cuiabá: SEDUC-MT, Ano III, nº 13, nov, 2000. 15p.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer*. 2. ed. Cuiabá: SEDUC-MT, 2001. 195p.

_____. *Escola Ciclada: para aprender cada vez mais*. Endereço eletrônico: <www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: nov.2003.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Ensino e Currículo. *Orientação sobre o processo de aprendizagem na escola organizada por Ciclos de Formação Humana*. Cuiabá. E-mail enviado às escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso em 19 de dezembro, 2008a. 6p.

_____. *Orientação sobre o processo de avaliação na escola organizada por Ciclos de Formação Humana*. Cuiabá. E-mail enviado às escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso em novembro de 2008b. 3p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. *Orientações curriculares - concepções para a educação básica*. Cuiabá, 2010. 128p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Gabinete do Secretário. *Portaria N.º 032/SEDUC-MT/98*, de 15 de julho de 1998a. 4p.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer N.º 0289/CEE-MT. Aprovado em 05 de novembro, 2002a. 33p.

_____. *Resolução N.º 262/02-CEE-MT*. Cuiabá. Publicada em 05 de novembro, 2002b. 4p.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. *Algumas considerações acerca do projeto de avaliação da rede municipal de ensino* (Informativo). 1999, 6 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação. *Projeto Aprender juntos*. 2000a. 13 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação. *CBA: Considerações iniciais para a rede municipal*. 2000b. 13 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. *Projeto crescer com sucesso*. Rondonópolis, 2000c, 12 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa N. 16/SEMED/2000*, 2000d. 17 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. *Ofício circular N.º 069/SEMED/2000*. 2000e, 2 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Relato de uma caminhada*. 2001b, 72p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. *Carta I – ao Professor da Rede Municipal de Ensino*. Ago., 2002a, 5 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Encarte de material circular: Escola para todos*. 2002b, 05 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Instrução normativa N.º 002/SEMED/2003*. Rondonópolis, 2003, 13 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa N. 06/SEMED/2005*, 2005a. 10 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta diretriz curricular municipal para o ensino fundamental: princípios norteadores para a formação de um currículo básico de ensino*. 2005b, 81 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. *Diretriz curricular municipal para o ensino fundamental - desenvolvimento para todos*. 2011, 223 p.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. *A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008, 215p.

MIRANDA, Marília Gouveia de. *A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr., 2009, p. 24-34.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas*. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILLI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In.: BRASIL. *Indagações sobre currículo*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.: Brasília:2008. 48 p.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

_____. Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. In: _____. (Org.), *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós. 1998, p. 13-33.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*. n. 3, p. 11-26, Out., 2003a.

_____. Wittgenstein, la teoría política y la democracia. *Phrónesis: Revista de Filosofía y Cultura democrática*. año 3, n. 9, Verano 2003b.

NASCIMENTO, Evandro. *Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, 80p.

ODI, Lindinalva Alves da Silva. *Prática pedagógica no cotidiano da escola: reflexão sobre o Ciclo de Formação Humana no sistema público municipal de ensino de Rondonópolis-MT*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus de Rondonópolis*, Mato Grosso, 2013.

OLIVEIRA, Ana de. *Políticas de currículo: lutas por significação no campo da disciplina História*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ. 2012.

OLIVEIRA, Manfredo. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 2001.

OLIVEIRA, Silva Rosa de. *A atuação de professores articuladores no 2º ciclo do ensino fundamental*. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

OLIVEIRA, Veronica Borges. Spectra of professionalization in Brazilian Curriculum policy: an identity for the future teacher. In: *ATEE Annual Conference 2014*, BRAGA/Portugal, 2014.

OTTONI, Paulo Roberto. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. *DELTA*, v. 19, n. esp., p.163-174, 2003.

OZGA, J. Policy research in educational settings: contested terrain. Buckingham, UK: *Open University Press*, 2000.

PASSOS, Luís Augusto. Viagem nos tempos da Escola. *Revista de Educação CNTE*, n. 5, Brasília, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. Os desafios da avaliação no contexto de ciclos de aprendizagem plurianuais. In.: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather (Orgs.). *As competências para ensinar no século XXI: formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUINET, Antonio. *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

RODRIGUES, Marilce da Costa Campos. *Concepções e práticas de organização curricular dos professores do 1º ciclo de formação de uma escola da RME de Cuiabá-MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005, 247p.

RODRIGUES, Carla. Paixões da literatura: ética e alteridade em Derrida. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v.4 - n.7, p.47-59, 1º sem. 2013.

SANTOS, Zileide Lucinda dos. *A abordagem da política curricular em escolas organizadas por ciclos na rede estadual de Mato Grosso: significados, influências e possibilidades*. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Edson Gonçalves. *Recontextualização do currículo de ciências naturais no 2º ciclo do ensino fundamental*. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2013.

SILVA, Luci Oliveira Santana da. *A sala de apoio à aprendizagem na organização da escola por ciclos na rede pública municipal de Cuiabá-MT*. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2013.

SILVA, Ludimila Izabel. *A política curricular do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã da rede municipal de ensino de Várzea Grande – MT*. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

SOUSA, Sandra Zákia; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá;. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

SOUSA, Sandra Zákia; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

SOUSA, Sandra Zákia; ALAVARSE, O. M.; STEINVASCHER, A.; ARCAS, P. . Ciclos e progressão escolar: indicações bibliográficas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 38, jan./mar. 2003, p. 99-114.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: RODRIGUES, L. P.; MENDONÇA, D. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TRITTINI, Soledad Andrea Castillo. *A introdução das temáticas ambientais no currículo chileno entre os anos 1996-2002*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

TROIAN, Thiélide Veronica da Silva Pavanelli. *A Escola organizada por ciclos de formação humana e a formação no projeto sala de educador*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, MT, 2012.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel: Pelotas, janeiro/abril, 2011, p. 95-118.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990): satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1998. Endereço eletrônico: <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unesco/>>. Acesso em: jul.2011.

_____. Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Relatório Jacques Delors, 1996). São Paulo: Cortez, 1997.

VATTIMO, Gianni. *Introdução a Heidegger*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1971.

VEIGA-NETO, Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta? In.: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.

YOUNG, Michael. *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan. 1981.

_____ ; MULLER, Johan. Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG. v. 45, jun., 2007, p. 159-196.

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação da FaE Pelotas*, Pelotas, RS. v. 38, jan./abr., 2011, p. 395-416.