

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM ÁREAS DO CONHECIMENTO: O NOME DA  
POLÍTICA CURRICULAR DE CICLOS EM RONDONÓPOLIS-MT**

**CURRICULUM ORGANIZATION IN AREAS OF KNOWLEDGE: THE NAME OF  
CURRICULUM POLICY CYCLES IN RONDONÓPOLIS-MT**

**CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da\***

**LOPES, Alice Casimiro\*\***

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd-UERJ), Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e membro do Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura. Contato: [erikavrcunha@ufmt.br](mailto:erikavrcunha@ufmt.br)

\*\* Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd-UERJ), Pesquisadora Nível 1C do CNPq, Cientista do Nosso Estado FAPERJ, Procientista UERJ/FAPERJ e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura. Contato: [alicecasimirolopes@gmail.com](mailto:alicecasimirolopes@gmail.com)

## RESUMO

Neste artigo, a partir de uma perspectiva discursiva e pós-fundacionalista, analisamos aspectos da política curricular de ciclos na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT), no período de 2000-2011, como uma produção discursiva, na qual sentidos disputam por hegemonização. Consideramos que *democracia* (ou derivações deste sintagma) é um significante privilegiado no discurso da mudança educativa, nomeando aquilo que é necessário, mas impossível, pois pode existir apenas de modo místico ao representar uma falta que constitui o social. A *organização curricular por áreas de conhecimento* é o nome hegemonizado na política de ciclos, ao condensar sentidos difusos em uma representação precária e provisória de democratização da escola, visto que nele se inscrevem discursos de pretensão científica, argumentos mais progressistas, reivindicações populares ou neoliberais. A articulação discursiva que sustenta tal hegemonização não resulta de consensos, mas, ao contrário, da equivalência entre demandas particulares a partir da leitura que fazem do fracasso escolar como algo que ameaça sua constituição plena. Neste jogo de linguagem, o inimigo comum que desejam combater se constitui como o exterior mesmo que possibilita, transitoriamente, fechar a articulação discursiva e, com ela, a significação precária do que seja uma *escola democrática*. Propomos, então, pensar a democracia desde uma perspectiva radical e plural e vislumbrar a educação, a escola e o currículo como espaços plurais em que a possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas, considerando o lugar do poder (o universal) como vazio, esteja sempre aberta.

**Palavras-chave:** Política Curricular. Teoria do Discurso. Democracia. Ciclos.

## ABSTRACT

In this article, from a discursive and post-foundationalist perspective, we analyzed aspects of curriculum policy cycles in Municipal Schools of Rondonópolis (MT) in the period of 2000-2011. This curriculum policy is analyzed as a discursive production, which senses dispute for hegemony. We consider that democracy (or derivations of this syntagm) is a privileged signifier in the discourse of educational change. It names what is necessary, but impossible, because it can only exist in a mystical way to represent a lack that constitutes the social. The curriculum organization by areas of knowledge is the name hegemonized in cycles policy to condense diffuse sense in a precarious and temporary representation of school democratization, since scientific pretense discourses, most progressive arguments, liberal or popular demands are inscribed on it. The discursive articulation that sustains such hegemony does not result of consensus, but on the contrary, of the equivalence between particular demands from reading that make school failure as something that threatens its full constitution. In this language game, the common enemy that they wish to combat constitutes itself as the very outer which enables, transiently, to close the discursive articulation and with it, the precarious signification about what is a democratic school. We propose, then, to think democracy from a radical and plural perspective, that implies glimpse education, the school and curriculum as plural spaces where the possibility of signification negotiating with different demands, considering the place of power (universal) as empty, is always open.

**Keywords:** Curricular Policy. Discourse Theory. Democracy. Cycle

## 1 SITUANDO A PROBLEMÁTICA

A teoria do discurso de Ernesto Laclau tem sido potencialmente importante para a análise das políticas educacionais<sup>1</sup>, por introduzir uma concepção de política que não se circunscreve ao instituído, às dimensões ônticas da política. Ao incorporar a diferença para com as perspectivas ontológicas da política (MARCHART, 2007), podemos entender as políticas educacionais como escapando a todos os esforços de domesticação. Não é possível estabelecer seu sentido último e fundamental, as bases que permitam de uma vez por todas a sedimentação do educacional. A política envolve conflito, movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori*. Tal compreensão é possível, porque a teoria do discurso opera com a perspectiva de que a lógica que constitui a linguagem é a mesma lógica que constitui o social. A partir de uma matriz pós-estruturalista e pós-fundacionalista, todo acesso ao que pode ser chamado de realidade é mediado pelo significante. O significante, ao contrário do que pressupôs Saussure, não detém primazia sobre o significado e “só se coloca como não tendo nenhuma relação com o significado” (LACAN, 1980, p. 42)” (FERREIRA 2002, p. 113). Por isso mesmo, “é no discurso que os significantes se amarram, produzindo como efeito dessa amarração o significado. O significado atribuído a um significante é literalmente efeito do discurso, isto que faz laço aos seres falantes” (FERREIRA 2002, p. 113).

Discurso, neste sentido, “é uma totalidade significativa que transcende a distinção entre o linguístico e o extralinguístico” e, sendo uma totalidade emoldurada pelo simbólico, se apresenta como “o terreno primário de constituição da Realidade” (LACLAU, 2005, p.05). Há um vínculo muito profundo entre a teoria política de Laclau e a psicanálise de Lacan, sobretudo porque Laclau concebe o político como campo de dimensão coletiva dos sujeitos no social, reescrevendo nele o sentido de sujeito como agente coletivo do mesmo modo que Lacan concebe o sujeito: pela falta. O social é uma impossibilidade *necessária*, um lugar vazio no qual só é possível conceber uma generalização: o de sê-lo político. O sujeito só se constitui em ato, nas demandas políticas no campo social, enquanto o significante é sempre representação de um sujeito, que ao se inscrever no campo do Outro (ou na ordem da significação, o simbólico, a linguagem), produz significação e, ao mesmo tempo, identificação (ELIA, 2010; FERREIRA, 2003; BURITY, 2008). Ou, como prefere Elia (2010, p. 70), “o sujeito é, pois, uma suposição do significante que se impõe a nós”.

Neste aspecto, a discussão lacaniana sobre a trindade “R.S.I.” (o Real, o Simbólico e o Imaginário), ou os “três registros heterogêneos que constituem o aparelho psíquico” (JORGE e FERREIRA, 2011, p. 30), pode ser útil à compreensão da política. Se a proposta de Laclau é olhar para o social como Lacan olha para o sujeito, podemos pensar que o que é demandado pela linguagem na ânsia de controlar o social, de preencher o que falta como aspiração coletiva ou ideal societário, fica circunscrito ao campo do desejo e da fantasia. Sendo o Real concebido como o que não pode ser significado, o que surge ininterruptamente como um furo, um buraco - o impossível -, o desejo estará sempre dirigido ao resto não simbolizável. A este resto simbolizável chamamos Real, na medida em que “desejar está sempre articulado a esse resto não simbolizável” ou “desejar é sempre diferente do que se experimenta com a realização de um desejo, porque só há para desejar o que falta. E quem sustenta o desejo como ação desejanse é a fantasia” (FERREIRA, 2002, p. 126).

Para o sujeito da psicanálise, no nível do registro psíquico, o Real é resultado do entrelaçamento entre imagens e o simbólico, enquanto o simbólico perfaz o campo do duplo sentido ou da ambiguidade e o imaginário, ao contrário do Real, coloca-se como o campo do sentido unívoco (JORGE e FERREIRA, 2011, p. 36). No imaginário<sup>2</sup>, campo da imagem e da representação, a ordem que “designa a experiência do sujeito está dominada por identificação e dualidade” (SOUTHWELL, 2008, p. 122). É a partir deste registro que o sujeito tenta administrar sua falta<sup>3</sup>. No social – nele pensando o sujeito coletivo que articula<sup>4</sup> as lutas políticas num campo discursivo composto por lógicas distintas, como a da diferença e da equivalência –, a impossibilidade de uma ação política orientada pela racionalidade será sempre substituída por uma identificação emocional (LACLAU, 2006, p. 50).

Na análise das políticas de currículo, tencionamos associar tais vínculos e pensar alguns operadores lacanianos e laclauianos em suas possíveis relações<sup>5</sup>. Defendemos que os sentidos hegemônicos são particulares que foram elevados à categoria de universal, em processos metafóricos e metonímicos (LACLAU, 2011, p. 196), a partir de tais identificações. Especialmente na política de ciclos, apresentada em muitos lugares como um caminho para a democratização da escola, sobretudo ao contrapor-se à forma escolar seriada, tem nos chamado atenção as disputas entre diferentes demandas sociais/significantes nomeadas/os como *inclusão, igualdade, trabalho coletivo, avaliação formativa, adequação curricular*.

Neste trabalho, discutimos como a política curricular é produzida de forma articulada à noção de democracia, trazendo à análise aspectos da proposta de ciclos na Rede Municipal

de Ensino de Rondonópolis, Mato Grosso (MT). Pontuamos que os sentidos que se põem em disputa sempre deslizam e condensam-se, provocando sentimentos de satisfação contingenciais e provisórios naqueles que produzem a significação da mudança pretendida. Em tal movimento, o significante democracia (ou derivações deste sintagma) nomeia aquilo que é impossível, mas *necessário*, pois como um horizonte e uma condição do social somente pode existir de modo místico (LACLAU, 2006) ao representar uma falta que dele é constitutiva. Argumentamos que aquilo que se torna a representação da democratização da escola, a expressão do que se hegemoniza na política de ciclos, tem o nome de *organização curricular por áreas de conhecimento*. Propomos, ainda, pensar a democracia a partir de um enfoque discursivo, mantendo aberta a possibilidade de negociação de sentidos com diferentes demandas e o lugar do poder (o universal) como vazio.

O reconhecimento do caráter ontológico que dá vida ao social nos impede de pensar a democracia como uma condição a se alcançar de modo pleno e definitivo desde pressupostos racionais, mas não nos impossibilita e, ao contrário, nos compromete, com a defesa da democracia como aquilo que qualifica de modo ético a ação política dos atores sociais –, concebendo-a em sua dimensão radical e plural. Argumentamos, todavia, que a luta por um modelo ideal de escola “pode ser apenas uma das formas de ocultar a contingência das opções curriculares defendidas, ocultar o caráter particular desses universais e sua busca por hegemonização, de forma a atender certas demandas” (LACLAU; MOUFFE, 2011).

## **2 DESLIZAMENTO DE SENTIDOS E O NOME DA POLÍTICA CURRICULAR DE CICLOS EM RONDONÓPOLIS-MT**

A política de ciclos teve início na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (MT) em 1997, com a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental (MATO GROSSO, 1997; 1998). Foi readequada para Ciclos de Formação Humana em 2000, com a implantação gradativa em todo ensino fundamental. Na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis – MT, essa política iniciou-se com a opção de quatro escolas em 2000, seguida pela inclusão de todas as escolas da rede em 2001, também gradativamente neste nível (RONDONÓPOLIS, 2000c).

No Brasil, tal política se estendeu por vários estados e municípios, questionando tradições sedimentadas (construções discursivas) quanto à forma escolar convencional, suas

concepções e valores, tempos de organização e práticas, considerados anacrônicos, reivindicando, ao mesmo tempo, a adoção de uma concepção de educação comprometida com a transformação da escola em atenção ao cumprimento de sua função social. Na defesa pela organização em ciclos estabelecem-se disputas nas quais o político, como um jogo retórico, movimenta-se na certeza de que “tudo o que é poderia ser diferente; tudo o que é só pode vir a ser a partir de decisões que excluem alternativas possíveis” e, assim sendo, “tudo o que é procura encarnar os mais altos ideais ou pretensões de universalidade ao mesmo tempo em que é apenas um ator/discurso falível, singular e incompleto” (BURITY, 2010b, p. 01).

Nos documentos assinados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC - MT) e pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMEC), campo discursivo da política de ciclos em análise, muitas das formulações, apresentadas como princípios ou aspectos pedagógicos relacionados à *necessária* mudança da escola, compõem uma associação entre escola e democracia, ainda que as expectativas colocadas no projeto resultem de forças nem sempre convergentes. Postas na cena política via dissenso, de algum modo, estas formulações entrelaçam-se no sintagma da *democratização* fazendo coro em favor da mudança *necessária* à escola, lançando mão de discursos pedagógicos já legitimados e sustentando uma lógica bastante específica de democracia merecedora de reflexão. As muitas articulações entre escola e democratização têm raízes históricas na concepção moderna de sociedade, para qual a escola já foi significada como a garantia da civilização à luz da racionalidade e como superação da barbárie (SOUTHWELL, 2008, p. 119). Ou ainda, como via de uma modernização capaz de fazer a sociedade, vista como atrasada, ascender aos mais altos patamares de produção e participação no mercado e na política internacional (BUENFIL BURGOS, 2006, p. 60).

A racionalidade científica constitui a lógica própria de organização destes discursos, ao situar, como a medida de todas as coisas, o conhecimento entendido como verdade. Uma noção racional de democracia (ou de democratização da escola) contribui para se pensar a escola a partir de um quadro estabilizado. Com isso, o currículo é reduzido a um conjunto de saberes ou competências, a educação, ao ensino de conteúdos passíveis de serem expressos em desempenhos mensuráveis. As diferenças inerentes aos sujeitos são entendidas como o que foge aos padrões, à normalidade requerida pela qualidade ausente na educação.

A vinculação de distintos discursos pedagógicos com o discurso da democratização da escola tem entrada no imaginário educacional brasileiro ainda na primeira metade do século

XX, sob o ideário escolanovista e a defesa da educação como direito de todos e caminho para democratização da sociedade (SAVIANI, 2007 p. 221). Ressaltando-se a desigualdade de uma sociedade vista como atrasada, a escola ocupa lugar central no desejo de constituição do cidadão moderno que deverá, a partir da escolarização, harmonizar a sociedade. Somente no final do século XX, a emergência de sentimentos de insatisfação com a ordem social vigente<sup>6</sup> possibilita a produção disseminada de representações antiautoritárias na sociedade que conduzem ao processo de transição democrática, permitindo que a escola adentre a cena política associada à ideia da transformação social. A produção da literatura crítica no campo, especialmente a de cunho marxista, alimenta tal ideário reforçando a certeza de que a escola é peça-chave na mudança que faz alcançar uma sociedade justa, igualitária, democrática. Neste quadro, aos primeiros trabalhos da teoria curricular crítica, apoiados em Althusser e Bourdieu, coube denunciar a função seletiva da escola e seu papel na manutenção da estratificação social. Giroux (1986), McLaren (1997), Freire (1998), Apple e Beane (2001) e Apple (2006), seja reconfigurando princípios da teoria da correspondência ou em novas formulações das relações entre escola e sociedade, combateram os traços capitalistas da escola e reforçaram a compreensão da educação como direito e como pressuposto da construção de uma sociedade democrática. O ensejo por uma escola mais humana é logo vinculado a projetos societários de esquerda, como o pressuposto de uma educação emancipatória e conectada à justiça social.

Na década de 1990 a ampliação do acesso à escolarização é acompanhada pelo debate público em torno da má qualidade da educação. A produção estatística denuncia o fracasso escolar na esfera pública, enquanto certa tradição no campo da pesquisa dedica-se a *revelar* que as práticas no chão da escola são ultrapassadas, fragmentadas, convertendo em conteúdo de discussão suas mazelas e uma conseqüente *necessidade* de inovação. Também o discurso instrumental e do gerenciamento mescla-se a discursos conservadores, resguardando à escola a tarefa da transmissão seletiva da cultura na proposta de um currículo comum nacional, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a criação da política de avaliação que se desenvolve nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). Sob alegação de se conhecer os números para melhorar a escola por dentro, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB é sustentado pelo discurso da qualidade na educação, enquanto movimentos sociais e grupos vinculados a setores mais populares da sociedade questionam a ausência de políticas de combate à exclusão social, uma chaga

nacional mais intensificada, após dois regimes militares, pela lógica do mercado<sup>7</sup>, vetor das políticas públicas nos dois mandatos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

É neste quadro de contestações e reivindicações que a política de ciclos é apresentada em várias regiões do país associando diferentes modos de se pensar a problemática do fracasso escolar/social. Uma *escola democrática* povoa os sonhos de especialistas, professores universitários ou das escolas de ensino fundamental que desejam tornar concreto o acesso igualitário ao conhecimento, flexibilizar o currículo, prover a escola de melhores condições de trabalho, assim como atribuir qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, humanizar a avaliação, democratizar as relações com a comunidade, dentre outras reivindicações no mesmo registro. A política de ciclos em Rondonópolis – MT surge no rastro da adoção de ciclos no Estado de Mato Grosso no governo de Dante de Oliveira (PSDB) aliando o propósito neoliberal de uma “Educação para Todos<sup>8</sup>” às nuances de experiências mais progressistas, como a da Escola Cidadã<sup>9</sup> de Porto Alegre (RS). É afirmado que a proposta “se constitui num passo democrático decisivo para a melhoria da qualidade da educação pública na etapa correspondente ao ensino fundamental” (MATO GROSSO, 1997, p. 05) e, nela, a tarefa que se coloca à escola é a de “romper com as estruturas rígidas da educação tradicional”.

A Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/SEMEC apresentou sua proposta com o documento “Ciclo Básico de Aprendizagem - CBA” vislumbrando “um processo inicial de alfabetização que tem como eixo norteador a garantia democrática do direito ao acesso e à continuidade dos estudos no ensino fundamental” (RONDONÓPOLIS, 2000a, p. 03). A política de ciclos é revestida pelo discurso do compromisso com a democratização e com este significante há recorrência permanente no esforço por circunscrever o que é assumido na gestão da educação local, enquanto nele deslizam convenções e sentidos os mais diversos. Ponderamos com Buenfil Burgos (2006, p. 53) que qualquer que seja o significado de democracia, este será sempre sedimentado por demandas distintas, contextuais, porque “como qualquer discurso não tem essência (já que se trata da história do pensamento, dos programas políticos e educativos particulares)”. Democracia pode significar a expressão da inclusão de determinadas aspirações e, conseqüentemente, a exclusão de outras, sendo impossível pensá-la como fundamento do social ou como um ponto de plenitude que a escola deverá alcançar. No jogo da linguagem, o que é posto como o norte da ação política educacional encontra-se na condição do *necessário*, mas *impossível*. A



disseminação dos sentidos no social e a inconsistência mesma dos processos de representação inviabilizam a estabilização do significado sobre o significante e, igualmente, o alcance de uma essência para a democratização da escola.

Na política estadual, tornar a escola democrática pressupõe organizá-la “centrada no ser humano, daí uma escola inclusiva”, que tenha como um dos princípios da organização escolar [...] assegurar aos educandos o acesso e a permanência na escola, o direito à aprendizagem e a terminalidade dos estudos no ensino fundamental” (MATO GROSSO, 2008, p. 1). Por esta escola inclusiva, desde 1997, se “conclama os interessados pela continuidade da luta pela instauração de uma *pedagogia da inclusão*, tornando verdadeiro em Mato Grosso o *Programa Toda Criança na Escola*” (MATO GROSSO, 1997, p. 6) (grifos do autor). O desejo de democratização segue os mesmos traços na política da rede de ensino municipal de Rondonópolis (MT), sendo entendida como a adoção de um conjunto de ações que tendem a humanizar a escola, romper com a exclusão gerada por mecanismos implicados na seriação. Neste sentido, inclusão e democratização são sintagmas que se colocam como princípios *necessários* à transformação da escola. Atingem o estatuto de metáforas ao condensarem elementos de inúmeras representações quanto às práticas/discursos pedagógicas/os, sobretudo na esteira do discurso de pretensão científica, como o de respeito aos ritmos de aprendizagem e do desenvolvimento humano, dos tempos adequados para ensinar e aprender, mesclando construtivismo e comportamentalismo a outros discursos progressistas, traçados na defesa de um ensino globalizado, relações horizontalizadas entre os sujeitos da ação educativa e o conhecimento.

Nesta articulação, a retórica da adequação metodológica e da consideração dos tempos de aprender, que surge com força já nos PCN (BRASIL, 1997), justifica a formação continuada dos professores. Nela sustenta a centralidade da prática e sua *necessária* reformulação para que a escola mude, visto que a “reformulação pedagógica e [essa] formação docente hão de fazer-se com o suporte do que as pesquisas mais recentes vêm elucidando sobre a aprendizagem em geral, sobre seu modo e tempo em contexto escolar” (SOARES, 1986 apud MATO GROSSO, 1997, p. 16). Além disso, nos documentos da política estadual de ciclos inúmeras referências são feitas à *necessidade* de adequar as propostas das escolas aos referenciais nacionais, seja em atenção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN N. 9394/96 –, ou, igualmente, porque se entende que a qualidade da educação pode ser alcançada a partir de um currículo comum:

Se por um lado temos um processo de globalização homogeneizador, por outro, são evidentes os desníveis da 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 uma educação básica para todos, por uma cultura “comum” como lastro para outras possibilidades de inserção na vida social (LIBÂNEO, 1995 apud MATO GROSSO, 1997, p. 12).

Tanto a crença na *necessidade* de formação continuada – compreendida como um complemento que falta aos professores para lidar com a inovação requerida pelos ciclos – quanto discussões acerca de uma *necessária* readequação curricular – pensada como o que supostamente dinamizará o processo ensino-aprendizagem – põem em marcha discursos/ações que possibilitam compor coletivos a partir de diferentes atores sociais. Impelem sujeitos a agirem sob a denegação ou falta que afeta a ordenação social. No estado e no município, consultores das universidades, especialistas de diversas regiões, parlamentares do Partido dos Trabalhadores (PT) da bancada da Educação no estado e no Congresso Nacional, membros do Conselho Estadual de Educação (CEE - MT) realizam conferências e assessorias, questionam a concepção curricular fragmentada que orienta tempos e conteúdos abstratos na escola seriada, considerando que ela impede que a educação se realize plenamente e com qualidade social.

Produto da discussão acadêmica mais progressista, o discurso pela *necessidade* de se conceber o conhecimento disciplinar por outra lógica, contextualizado e pertinente aos interesses das crianças e jovens, participa da construção retórica da mudança, também em outras regiões do país, assinalando o tom de democratização do conhecimento que ressoa, muitas vezes, como marca principal dos ciclos. Assim, substanciam a política de ciclos no Estado de Mato Grosso e no município de Rondonópolis - MT, pela via do conhecimento escolar, demandas da ordem das concepções de mundo, do papel da escola, da formação do professor. Tais demandas são tanto apoiadas quanto combatidas, na medida em que as *áreas do conhecimento* são apresentadas como estratégia nuclear da reorganização (re/significação) do currículo na política de ciclos. Sob este discurso, estratégias metodológicas como o complexo temático, currículo por projetos, temas geradores são defendidas como as que melhor respondem à formação do cidadão, pois se equivalem no combate às representações do ensino disciplinar, abstrato e conteudista, associadas à escola seriada. Possibilitam que a centralidade do currículo justifique a emergência de um ensino condizente com aspirações de formação crítica e humanística.

A organização curricular no regime por ciclos de formação tem finalidade o interesse pela aprendizagem e formação comum indispensável para o exercício da cidadania e convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade, a formação humanística cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática, o prosseguimento de estudos, o ingresso e o progresso no trabalho, consolidados no Projeto Pedagógico e no Regimento Escolar. (MATO GROSSO, 2002, p. 1)

No esforço por significar a inovação reivindicada pelos ciclos, a reorganização/readequação curricular metaforicamente condensa diferentes sentidos para as práticas/discursos educativas/os, como expressão do que se combate nas escolas: a fragmentação do conhecimento, sua abstração, o conteudismo e os efeitos da educação bancária, o isolamento profissional, a proletarização do trabalho docente para as lutas de esquerda, dentre tantas outras demandas; a distância entre o currículo escolar e as novas exigências sociais, a *necessidade* de inserção de uma linguagem mais moderna à escola, da profissionalização docente, como advogam setores neoliberais; a manutenção de um currículo comum como querem os mais conservadores. Na política da rede municipal o currículo é organizado “Em grandes áreas do conhecimento, sendo: 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2. Ciências Sociais e suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 4. Educação Matemática e suas tecnologias”. (RONDONÓPOLIS, 2000c, p. 3), formulação mantida em 2005 com a publicação da Proposta Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental (RONDONÓPOLIS, 2004), revisada e reeditada em 2008, 2011 e 2012.

Também a avaliação, considerando o quanto de importância ocupa na discussão pedagógica, é apresentada como importante estratégia do processo de democratização da escola, sobretudo ao ser adjetivada como *formativa*. A Resolução N. 262/CEE-MT/02 (MATO GROSSO, 2002) e a Normativa N. 06/SEMEC (RONDONÓPOLIS, 2005) dedicam boa parte de seus parágrafos ao tema, num esforço por explicitar os modos de se por em prática tal concepção na sala de aula, reivindicando às relações educativas o caráter humano ausente na escola seriada. No âmbito mais amplo da avaliação, o novo currículo precisa ser constantemente testado quanto ao valor de sua eficácia, dando provas de que o sistema de avaliação nacional cumpre seu papel na busca de qualidade. Neste aspecto, a disposição de competências, habilidades e saberes nas propostas do município e do Estado, equivalentes em forma e conteúdo ao currículo nacional, dão prova da elasticidade da política de ciclos.

Fruto desta discussão, o discurso da não exclusão pela repetência também se inscreve nos documentos e a organização dos ciclos (correspondentes à infância, pré-adolescência e

adolescência) é prevista sem a reprovação no interior de cada um deles. A não reprovação<sup>10</sup>/retenção dos alunos comparece como expressão primeira de inclusão, enquanto concepções diferentes como a da progressão continuada e a da progressão automática disputam espaço nas escolas. Prevalece, muitas vezes, o tom (neo)liberal *do todos (os alunos e alunas) têm condições iguais na partida* ou mesmo a manutenção de discursos (linguagem e práticas) de reprovação nos sistemas educativos.

Também reivindicações quanto à participação da comunidade são inscritas nos documentos do município e do Estado, sendo ressaltada “a promoção da vivência cotidiana de processos democráticos, em todos os espaços de atuação da escola, visando à consolidação da gestão democrática;” e a “a promoção de espaços de articulação entre escola e comunidade”. Quanto ao trabalho coletivo nos ciclos, é pressuposta “a Realização coletiva/participativa de estudos, planejamentos, avaliações, como o desenvolvimento de uma cultura coletiva de trabalho”, visando “a garantia da melhoria da qualidade de ensino” (RONDONÓPOLIS, 2005, p. 2-3).

O professor, como aquele que pode garantir que tais estratégias se materializem em função da qualidade de ensino esperada, é alçado a agente fundamental da mudança. A produção do discurso da má qualidade neste quadro, referida por números ou expressões como “baixos índices de aproveitamento escolar”, substantiva afirmações como “a necessidade de constituição de uma nova prática pedagógica”, “danos causados pela cultura da fragmentação”, “tradição escolar baseada na repetência” (MATO GROSSO, 1997). A qualidade da educação ou uma qualidade sociocultural (num esforço de se definir, pela adjetivação, precisamente que qualidade se deseja) representa um potente recurso metafórico, ao possibilitar uma extensa significação, até porque, quem não deseja qualidade na educação? Neste sentido, no jogo discursivo que constitui a política de ciclos, se é destacado que a escola não cumpre seu papel especialmente (e tragicamente) com os mais pobres, também os investimentos nas condições de trabalho ainda deixam a desejar. Ao mesmo tempo, é acentuada a redução da educação a ensino e, de modo conseqüente e preocupante, reduzida a natureza do trabalho do professor.

Embora as demandas apresentadas (por mudanças na avaliação, formação de professores, adequação curricular e metodológica, trabalho coletivo, dentre outras) coloquem-se como “estratégia[s] político-pedagógica[s] de caráter democrático para o enfrentamento do fracasso escolar” (MATO GROSSO, 2000, p. 17), elas traduzem de modo bastante borrado os

sentimentos de insatisfação quanto aos rumos da escola. As representações que lhes dão vida não são nem lineares nem fixas, mas, ao contrário, abrem para a infinidade de discursos/práticas produzidos na ambiguidade do campo simbólico. A política de ciclos, destarte, pode apenas precariamente representar a presença da plenitude ausente da escola ou dos elementos pedagógicos traduzidos antes como fissurados, incompletos, falhos, ineficientes ou ultrapassados, que, na política de ciclos, discursivamente, ganham alento de se instituir como plenos, como ordenação coerente do fazer/discurso educativo. A profusão da diferença sobre o que significa educar, ensinar, incluir ou democratizar dissemina os sentidos que materializam a escola organizada em ciclos, sempre metaforicamente, como representações instadas a costurar os desníveis entre a realidade e o Real, entre a desordem e o que não permite racionalidade.

As tantas representações (nomes) da mudança inscrevem/abrem o deslizamento, a flutuação de sentidos sobre o significante *escola em ciclos*. Mudar a escola significa mudar a avaliação, mas também o conteúdo e a forma da formação dos professores, levá-los a refletir sobre sua prática, inovar metodologias. A hegemonização da política, ao longo de mais de dez anos de organização escolar em ciclos, é suturada, ainda que provisoriamente, sob o nome de *organização curricular em aéreas do conhecimento*, sua metáfora mais potente. Este nome passa a representar a expressão máxima da política quando nele se inscrevem discursos denominados científicos, argumentos progressistas, reivindicações populares ou neoliberais, que condensam em sentidos difusos representações imaginadas de democratização da escola, expressas a partir de uma nova orientação curricular, entendida como compatível com relações educativas humanizadoras.

A condensação de discursos pedagógicos distintos em torno da proposta é possível, não porque haja consensos quanto à mudança a ser operada, visto que muitos deles são produzidos no rastro de tradições pedagógicas distintas, mas porque grupos impelidos nesta luta compartilham sentimentos de insatisfação ao traduzirem os desajustes resultantes da escola seriada como fracasso escolar. A condensação resulta da articulação de demandas particulares que, de algum modo, são impelidas à luta, na medida em que comparecem como identidades cindidas (BURITY, 2010a, p. 03), incompletas, mas capazes de equivalerem-se a outras identidades cindidas na tradução da escola seriada como um inimigo comum, a causa do fracasso escolar. Assim, no jogo discursivo que circunscreve o contexto da política de ciclos, o inimigo comum a combater é excluído desta articulação pela mudança da escola

constituindo-se como o exterior que possibilita, provisoriamente, fechar a cadeia discursiva (ou cadeia de significação da lógica da mudança) que se forma e, com ela, a significação do que seja uma *escola democrática*.

Entendemos, então, que as estratégias para a mudança da escola combinam-se e condensam-se metaforicamente pela mescla de conteúdos específicos ou, em outras palavras, na cadeia equivalencial, a metáfora é o que condensa, em diversas representações sobre um objeto, um significado hegemônico. O nome da hegemonia na política – organização curricular em áreas do conhecimento – adere ao sintagma/nome “democratização da escola” ao se converter na representação máxima dos ciclos. Estabelece-se metonimicamente a representação da parte pelo todo, visto que uma organização curricular adequada é o nome do que falta para que se *Realize* a fantasia de plenitude da democracia, o controle do social (SOUTHWELL, 2006) pelas vias de um significante que é a pura presença de uma ausência (VIVIANI, 2010, p. 2).

### 3 UMA DEMOCRACIA RADICAL E PLURAL

Laclau e Mouffe (2011) argumentam que, ao fazer emergir a crença no poder absoluto do povo, a Revolução francesa produz as condições do discurso democrático, oferece como matriz do imaginário social os princípios de igualdade e liberdade, pondo as bases para que se articulem diversas formas de resistência aos mais diferentes tipos de desigualdade<sup>11</sup>. Analisam que na possibilidade dessas articulações reside um mecanismo potente de construção do social: a lógica da equivalência.

Para discutir as implicações deste processo, Mouffe (1992) busca em Blumenberg o argumento de que a ideia da “auto-afirmação humana” é um aspecto introduzido pela modernidade e nela não há um racionalismo senão que a presença deste apenas se revela como o que pode ainda explicar a velha ordem social. Ou seja, por-se como argumento frente aos problemas, às questões que ficaram sem respostas no período anterior, e que se colocaram no novo momento histórico como “reocupação de uma posição medieval”. Discutindo a relação entre democracia e liberalismo, a autora considera que a perspectiva de Blumenberg tem fundamental importância porque

Ela revela o racionalismo não como algo essencial à ideia de auto-afirmação humana, mas como uma sobrevivência da problemática medieval absolutista. A ilusão de se fornecer a si mesmo os seus próprios fundamentos, que acompanhou o trabalho de liberação da teologia Realizado pelas luzes, pelo

iluminismo. Pode, então, ser reconhecido como tal, ou seja, como uma ilusão, sem que se perca o outro aspecto do iluminismo, o que é constitutivo da modernidade: o da auto-afirmação, a qual se vincula a defesa da liberdade individual e do pluralismo (p. 11).

É assim que se pode compreender que na democracia moderna, ao se constituir como princípio o ideal da liberdade, surge o que Laclau e Mouffe (2011, p. 236) definem como “a coexistência de lógicas sociais distintas e contraditórias, que existem sob a forma de limitação mútua de seus efeitos”. Eles argumentam que uma equivalência total (igualdade) nunca existe, dada a permanente sobredeterminação do social, seus desníveis ou, nas palavras dos autores, “em tal medida, a precariedade de toda equivalência exige que ela seja complementada/limitada pela lógica da autonomia”. Assim, “a demanda da igualdade não é suficiente, senão que deve ser balanceada pela demanda de liberdade, o que nos conduz a falar de democracia radical e plural” (p. 230).

Na teoria política do discurso, a perspectiva da democracia radical e plural é proposta pelo reconhecimento de que a possibilidade de equivalências não é fechada nem limitada, pois há lutas de diversa natureza, interesses particulares que vão sempre apresentar demandas contextuais, portanto inesperadas, já que não se trabalha com a possibilidade de um ator social pré-concebido, privilegiado na estrutura social<sup>12</sup>. Como as articulações (entre os significantes), sempre com implicações materiais, se dão no terreno do simbólico, o campo discursivo – o próprio tecido do social no qual e pelo qual se dão as lutas por uma nova ordem – jamais fecha definitivamente uma cadeia articulatória pela equivalência.

Advogando pela existência de uma pluralidade de espaços irreduzíveis a uma unidade, que se apresentam como a base da demanda de liberdade, os autores ressaltam o princípio do pluralismo. Neste aspecto, Laclau e Mouffe (2011) consideram que “o projeto de uma democracia plural pode enlaçar-se com a lógica do liberalismo” (p. 230), visto que, por um lado, a democracia apresenta-se como que colocando o pressuposto da identificação de valores que evocam para si a chancela de universais e que pressupõem a busca de um modo comum de se fazer referenciar a coletividade. Por outro lado (a partir do liberalismo e onde se localiza o pressuposto da democracia moderna), apresenta-se como “um conjunto de procedimentos necessários para o tratamento da pluralidade” (MOUFFE, 1992, p. 13).

Lógicas tão distintas, como a da equivalência – que se abriga no princípio ou nos movimentos pela igualdade, ainda que não o seja, pois como uma radical expressão de igualdade pode pender para o totalitarismo – e a da diferença – que reside no ideal de

liberdade ou na raiz liberal do pluralismo e pode pender para movimentos segregacionistas na radical expressão da diferença pura –, fazem da democracia liberal “uma união contraditória de princípios inconciliáveis” (MOUFFE, 1992, p. 13). Mas é “precisamente a existência dessa permanente tensão entre a lógica da identidade e a lógica da diferença, que faz da democracia um regime particularmente adaptado ao caráter indeterminado e incerto da democracia moderna”. E é aí que se vê a impossibilidade de uma sutura final no social, elevando a democracia a um vir a ser ou “sempre um devir, um *à venir*, para retomar a expressão de Derrida” (p. 14).

Na raiz desta discussão, inscreve-se a preocupação com a questão do poder que, juntamente com o antagonismo, é visto como inerradicável enquanto é advogada a impossibilidade de uma emancipação total. Afirmar que “a objetividade do social é constituída através de atos de poder” e que “isso implica que qualquer objetividade social é definitivamente política e que se tem de mostrar os traços da exclusão que governa sua constituição”, sendo “o ponto de convergência entre objetividade e poder” aquilo que “precisamente designamos por hegemonia” (MOUFFE, 2003, p. 13) constitui, então, o centro dos argumentos por uma democracia radical e plural, obrigando que se abra mão de essencialismos porque seu conteúdo, pensado desta forma, só pode ser mítico.

#### 4 AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Consideramos que a perspectiva discursiva e pós-fundacionalista da política aqui discutida tende a ser enriquecedora para a vida social, na medida em que poder e sujeito, projeto e contexto são vistos como permanentemente atravessados por forças retóricas. Nesse sentido, a história não é o desenrolar da maturação social, tampouco um arranjo acabado de peças que, mecanicamente, têm uma função no que se espera de transformação em uma ordem. A história só pode ser o que Burity<sup>13</sup> chamou de “detritos acumulados” de incontáveis articulações, muitas sedimentadas há mais tempo que outras, mas nenhuma definitivamente fechada. E se entendemos que nenhuma representação do mundo, nenhum ator social se coloca a altura de representar a tarefa universalizante de nominar definitivamente o social, resta celebrar o fato de que o mundo não está pronto, que o paradoxo que constitui a democracia é potencialmente o que assegura a possibilidade de refazê-lo permanentemente na coletividade.



Igualmente, consideramos que tal interpretação das políticas de currículo potencializa os sujeitos para ação social transformadora (agência), por tornar os sentidos da política sempre adiados. Determinar o horizonte das lutas sociais será sempre um exercício de produção de um mito, algo *necessário* ao desejo do sujeito pela completude, mas definitivamente impossível de Realizar. No máximo, apenas será possível reconhecer que o poder não será erradicado e, por isso mesmo, resta a *necessidade* de transformar permanentemente as relações de poder nas vias da consideração do pluralismo. É assim que entendemos como fundamental a discussão do aspecto ético na decisão política.

Em se tratando da política curricular de ciclos em Rondonópolis, procuramos argumentar como ela se constitui articulada à noção de democracia, instituindo o nome *organização curricular por áreas de conhecimento* como expressão de sua hegemonia. Mas fica como questão final, para outras investigações, analisar até que ponto podemos tratar essa política como democrática, em termos contextuais. Na perspectiva pós-fundacionalista, a democracia não pode ser analisada como difundida de forma definitiva por todo tecido social, nem como um atributo que possa ser avaliado pela presença ou ausência de critérios pré-definidos (Lopes, 2012). Toda política se faz pela negociação de sentidos com diferentes demandas, mas tal negociação só se torna democrática se o lugar do poder (o universal) é considerado como vazio. É então próprio da política a luta por hegemonia, mas esta só se faz democrática se assume sua própria contingência, sua *impossibilidade* de ser plena, desestabilizando todo e qualquer fundamento que se pretenda apresentar como definitivo e estável.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 288 p.
- APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 159 p.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** – 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126 p.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación. In: VITAR, Ana (Org.). **Políticas de educación**: razones de una pasión. Buenos Aires: Minõ y Dávila srl, 2006, p. 53-87.
- BURITY, Joanildo. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. In: AMARAL JR, Aécio; BURITY, Joanildo (Orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006, p. 39-66.
- \_\_\_\_\_. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 07-29, maio/ago, 2010a.
- \_\_\_\_\_. Não há política sem conflito... nem temos ideia de quando deixará de ser assim. **Revista Novos Diálogos**. Disponível em <<http://www.novosdialogos.com/blog>> 2010b. Acesso em jan. de 2012.
- \_\_\_\_\_. Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos. **Colección INPSO**, Instituto de Pesquisas Sociais, FUNDAJ, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, Pernambuco, p. 01-25, 2008. Disponível em <<http://www.fundaj.gov.br/geral/>> Acesso em mar. de 2012.
- DE ALBA, Alicia. Currículum-sociedad. **El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación**. México: Plaza y Valdés Editores, 2007.
- ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, 83 p. (Coleção Psicanálise Passo-a-Passo).
- FERREIRA, Nadiá Paulo. Jacques Lacan: apropriação e subversão da linguística. **Revista Ágora**. Espírito Santo, v. V, n. 1, p. 113-132, Jan/jun, 2002.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, 336 p.
- JORGE, Marco Antônio Coutinho; FERREIRA, Nadiá Paulo. **Lacan**, o grande freudiano. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, 88 p.

LACLAU, Ernesto. Discurso. In.: GOODIN, Robert A., PETTIT, Philip (eds.). **A Companion to contemporary political philosophy**. v. 2, Oxford: Blackwell, 1995.

\_\_\_\_\_. **Misticismo, retórica y política**. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006, 130 p. (Série Breves).

\_\_\_\_\_. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. ANPOCS. São Paulo. v.2. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/> Acesso em jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **La razón populista**. 5. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2010, 312 p.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 222 p.

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011, 248 p.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.

MARCHART, Oliver. **Post-foundational political thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau**. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2007.

MENDONÇA, D. A condensação do imaginário popular oposicionista num significante vazio: as diretas já. In: RODRIGUES, L. P.; MENDONÇA, D. (Orgs.). **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: o pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre: PUCRS, 2006, p. 146-169.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997, 353 p.

MOUFFE, Chantal. Pensando a democracia com, e contra, Carl Schmitt. **Revue de Française de Science Politique**. v. 42, nº 1, fev/, 1992.

\_\_\_\_\_. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Revista Política e Sociedade**. Santa Catarina, v. 02, n. 03, out. 2003, p. 11-26.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M.; S. TOSCHI, Mirza. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-147, jan./abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em jan. de 2012.

ORSINI, P. La demanda social y los límites de lo heterogéneo. In: (org) BIGLIERI, P.; PERELLÓ, G. **En el nombre del pueblo**. San Martín: Universidad Nacional de Gral, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 478 p. (Coleção memória da educação)

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, p. 115-130.

VIVIANI, Alejandro Luis. Algumas referências relativas a: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem. **Revista Textura de Psicanálise**. Disponível em <[HTTP://www.revistatextura.com](http://www.revistatextura.com)> Acesso em out. de 2011.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 38, p. 95 - 118, jan./abr. 2011.

#### Documentos citados

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta de reorganização do ensino fundamental**: implantação do ciclo básico de alfabetização. Cuiabá v. 1, Série Subsídios, 1997, 34 p.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria N. 032**. Cuiabá, 1998. 5p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá, 2000. 195 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo sobre o processo de aprendizagem na escola organizada por ciclos de formação humana**. Cuiabá, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução N. 262/CEE-MT**, 2002. 4 p.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação. **CBA**: Considerações iniciais para a rede municipal. 2000a. 13 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta diretriz curricular municipal para o ensino fundamental**: princípios norteadores para a formação de um currículo básico de ensino. 2004, 81 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa N. 16**, 2000c. 17 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa N. 06**, 2005. 10 p.

Artigo recebido em 14/01/2013

Aceito para publicação em 10/10/2013

## Notas:

<sup>1</sup> Buenfil Burgos (2006), Burity (2010a), De Alba (2007), Southwell (2008).

<sup>2</sup> “O registro imaginário tem a ver essencialmente com a imagem, com a representação (que se volta a apresentar o lugar de uma ausência), com intenção de síntese, de unificação, de fechamento de sentido” (BIGLIERI, PERELLÓ, 2011, p. 6).

<sup>3</sup> Para Burity (2010a, p. 03) a falta para o sujeito é “o vazio impreenchível que o impele para a frente e que é outro nome para sua “vida”. Constituído num lugar que não é o seu próprio, mas do Outro (simbólico, cultural, social), ao mesmo tempo em que “perde” algo que lhe caracterizava num antes ao qual não pode remontar objetivamente, e que buscará permanentemente reencontrar, 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”.

<sup>4</sup> Com Laclau (2008, p. 04) entendemos articulação como “os esforços constantes para estabelecer” entre as diferentes posições de sujeito “conexões variáveis e historicamente contingentes”.

<sup>5</sup> Tais relações fazem parte da constituição da teoria do discurso, como pode ser evidenciado em Laclau (2010). Autores que trabalham com essa teoria também têm buscado explorar essa possibilidade. Ver, por exemplo, Burity (2010a), Southwell (2008) e Orsini (2007).

<sup>6</sup> Ver Mendonça (2006).

<sup>7</sup> Burity (2006, p. 40) analisa que “o discurso da inclusão social tornou-se um insistente suplemento da retórica neo-liberal” ou, em outras palavras, que “o discurso da inclusão veio a representar a sobrevivência da resistência ao neoliberalismo nas margens do discurso dominante”.

<sup>8</sup> A Conferência Mundial de “Educação para Todos” foi Realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), e Banco Mundial. Cento e cinquenta e cinco países assinaram “uma Declaração Mundial e um Marco de Ação, comprometendo-se a garantir ‘uma educação básica de qualidade’ para crianças, jovens e adultos” (TORRES, 2001, p. 07).

<sup>9</sup> No governo popular do Partido dos Trabalhadores - PT produziu-se o discurso da ampliação da participação social, do protagonismo dos professores, dentre outras demandas.

<sup>10</sup> Resgatando-se, sempre com novas bases, um discurso que não é novo na educação no que diz respeito à superação do fracasso escolar, visto que data de 1918 a defesa da promoção automática que surge em São Paulo ainda na primeira metade do século XX (TURA; MARCONDES, 2011).

<sup>11</sup> “No caso das mulheres poderia citar-se como exemplo o papel julgado na Inglaterra por Mary Wollstonecraft, cujo livro *Vindication of the rights of woman*, publicado em 1792, determina o nascimento do feminismo, pelo uso que nele se faz do discurso democrático, que é deslocado assim do campo da igualdade política entre cidadãos ao campo da igualdade entre os sexos” (LACLAU, 2011, p. 197).

<sup>12</sup> Para Laclau (2011, p. 138), não existe uma estrutura dada. Toda estrutura se constitui discursiva, contingencial e provisoriamente por elementos diferenciais, estabelecendo-se sempre nos limites de um outro (exterior constitutivo) que é a representação de sua negação e, por isso mesmo, de sua positividade. Neste sentido, “o sujeito hegemônico não pode se constituir num terreno diferente do da estrutura à qual ele pertence” (p. 139), ele surge nos processos de significação, marcado pela indecidibilidade derridiana, destituído de posições dadas *a priori* da luta política.

<sup>13</sup> Palavras do autor proferidas na aula de 01/09/2011, na disciplina Políticas de Currículo, no Programa de Pós-Graduação em Educação/PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ.