

DISCURSO, DEMANDAS E FRONTEIRA: ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA ANÁLISE DE TEXTOS CURRICULARES

Carmen Teresa Gabriel*

RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar alguns rastros dos caminhos investigativos adotados no grupo de pesquisa, sob minha coordenação, cujo foco de análise consiste na compreensão dos processos de produção e distribuição do conhecimento validado e legitimado em diferentes contextos de formação. Entendemos que as disputas em torno da definição do conhecimento mobilizado nos fazeres curriculares é uma questão política incontornável face às demandas que interpelam as escolas e as universidades públicas em nosso presente. Em diálogo com as abordagens discursivas na perspectiva pós-fundacional, o texto destaca algumas implicações metodológicas desta aposta teórico-metodológica nos processos de investigação desenvolvidos pelo grupo de pesquisa. Operando com o pressuposto que teoria e método são indissociáveis, defendemos que as opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos. O texto explicita alguns dos questionamentos formulados nas diferentes pesquisas concluídas e/ou em curso, bem como a caixa de ferramenta utilizada para a análise do acervo empírico produzido, sublinhando a potencialidade analítica das categorias “demanda” e “fronteira”. As análises apontam que nas lutas de significação em torno de fixação de sentidos de “conhecimento escolar/acadêmico”, o que está em jogo é a produção de outros universais, de outros antagonismos, por meio da produção de outras práticas articulatórias hegemônicas.

Palavras-chave: Estudos curriculares. Conhecimento escolar/acadêmico. Teoria do discurso. Demanda. Fronteira.

ABSTRACT

DISCOURSE, DEMANDS AND FRONTIERS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL LINKS IN THE ANALYSIS OF CURRICULAR TEXTS

This text is aimed at presenting some traces of the investigative paths adopted in the research group under my supervision, which focuses on understanding the processes of production and distribution of validated and legitimized knowledge in different contexts of teacher education. We understand that the dispute over the definition of knowledge which is mobilized in curricular practices is an unavoidable political question under the demands of public schools and universities in our present time. In

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenadora do PPGGE em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRJ. Bolsista de Produtividade do CNPq. Endereço para correspondência: Avenida Pasteur, 250, fundos – 2º andar. CEP: 22290-240 - Campus da Praia Vermelha-RJ. carmenteresagabriel@gmail.com.br

dialogue with the discursive approaches under a post-foundational perspective, the text highlights some implications derived from this theoretical-methodological standpoint in the investigative processes developed by our research group. Operating on the assumption that theory and method are inseparable, we defend that methodological options must make sense within the theoretical references we follow. The article makes some reflections formulated in different research studies (concluded and/or in process) explicit as well as the analytical tools employed for the analysis of the empirical collection produced, emphasizing the analytical potentiality of categories such as “demands” and “frontiers”. Our analyses identifies that in the struggles for meaning over the establishment of different senses for “school/academic knowledge”, what is really at stake is a production of other universals, and other antagonisms, by means of the production of other hegemonic practices.

Keywords: Curricular studies. School/academic knowledge. Discourse. Demands. Frontiers.

O universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas. (BOURDIEU, 1976, p. 89).

As reflexões sobre os desafios teórico-metodológicos da pesquisa educacional têm sido objeto de debates no meio acadêmico, evidenciando, ao longo da trajetória desse campo, as disputas entre diferentes matrizes teóricas e/ou paradigmáticas em torno da definição de “fazer pesquisa”. Reconhecendo a riqueza dessa heterogeneidade e sem a pretensão de fazer um mapa-balanço dos limites e potencialidades dessas diferentes perspectivas, tampouco de preconizar a legitimidade do “monopólio da competência científica” (BOURDIEU, 1976, p. 89) a uma delas, este texto apresenta algumas das implicações metodológicas da aposta teórica feita pelo grupo de pesquisa sob minha coordenação¹ em uma das abordagens discursivas disponíveis em nossa contemporaneidade.

¹ Refiro-me ao Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH), vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ), no qual desenvolvo e supervisiono estudos na área do Currículo, que tem como foco a abordagem discursiva nas análises da interface conhecimento, cultura, poder. Este texto está diretamente vinculado às duas pesquisas em curso sob minha coordenação: *Verdade, diferença e hegemonia nos currículos de história: um estudo em diferentes contextos* (2010-2013), com apoio da FAPERJ (Edital JCNE, 2010); e *Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares* (2013-2015), com apoio do CNPq (Bolsista de produtividade e Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES n.18/2012, Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas).

Trata-se assim, de um texto que compartilha “do pressuposto que teoria e método são indissociáveis e que nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos” (MEYER, 2012, p. 48). Refiro-me, particularmente, às contribuições das abordagens discursivas na pauta da perspectiva pós-fundacional (LACLAU; MOUFFE, 2004; LACLAU, 1990, 1996, 2005, 2011; MARCHART, 2009; HOWARTH, 2000, 2005; BURITY, 2010; RETAMOZO, 2009). Apostar em uma perspectiva de fazer pesquisa no campo educacional significa considerar que ela pode lhe oferecer uma caixa de ferramentas potentes para pensar suas inquietações/indignações, bem como as questões formuladas do lugar de pesquisadora do campo educacional. Afinal, como afirma Costa em diálogo com Beatriz Sarlo (1997): “Não são perguntas sobre *o que fazer* mas sobre como armar *uma perspectiva para ver*” (COSTA, M., 2005, p. 201, grifo do autor).

Assim, a sustentação da aposta na abordagem discursiva na perspectiva aqui privilegiada mobiliza o argumento do rigor relacionado menos ao método escolhido do que à adequação da escolha da interlocução teórico-metodológica ao problema de pesquisa construído. Isso significa que a

potencialidade de uma abordagem metodológica não se define em si, mas que sua “positividade” é relacional, isto é, depende das questões formuladas, que por sua vez carregam e falam dos “perigos” identificados, das demandas que atravessam e/ou constituem o presente no qual elas são formuladas. Relacional e contingencial, qualquer abordagem teórico-metodológica transpira os ares do tempo presente na qual ela é formulada.

Desse modo, fazer pesquisa no campo educacional mobiliza, ainda que nem sempre de forma explícita, leituras de mundo nas quais fixamos sentidos de “sujeito”, de “objeto”, de “conhecimento científico”, e por meio dos quais produzimos significados, por exemplo, para “educação”, “pedagogia”, “escola”, “professor”, “aluno”, “formação docente”, “processo ensino-aprendizagem”. Investigar mobiliza, pois, articulações discursivas entre esses diferentes significantes, alimentando assim o jogo político que anima e constitui ontologicamente o social (LACLAU; MOUFFE, 2004). Um texto sobre metodologia de pesquisa é, portanto, um texto sobre definições do político/social, bem como dos diferentes fluxos de sentidos que participam das lutas de significação pela hegemonização de verdades na arena definidora do sentido de “ciência” ou “conhecimento científico”. Afinal, como sublinha Foucault (1979, p. 12)

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Neste texto, sigo alguns rastros dos caminhos investigativos que vimos adotando no grupo de pesquisa cujo foco de análise consiste na compreensão dos processos de produção e distribuição do conhecimento validado e legitimado em diferentes contextos de formação, em particular naqueles que envolvem o conhecimento histórico. Nessa trajetória fomos mudando de lentes mas não de foco, entendendo que a luta em torno da definição do “co-

nhecimento a ser ensinado” mobilizado nos fazeres curriculares é uma questão política incontornável face às demandas que interpelam as escolas e as universidades públicas em nosso presente.

Organizei minhas argumentações em dois momentos. No primeiro apresento o diálogo estabelecido pelo grupo de pesquisa com as teorizações do discurso que nos oferecem um quadro de inteligibilidade para a compreensão do jogo político que constitui a tela de fundo das nossas interrogações de pesquisa. Trata-se, assim, de evidenciar a postura epistêmica assumida ao operar com termos como “discurso”, “sujeito”, “verdade”, “social”, “político”, entre outros, que possibilitam a compreensão das questões de investigação formuladas. Em seguida, no segundo momento, explico a maneira como estamos lidando com os recortes na produção da empiria e o papel das categorias de análise “demanda” e “fronteira” nesse processo.

Teoria do discurso como teoria política: implicações epistêmicas no fazer pesquisa em educação

Quantas espécies de frases existem? Aserções, questões e ordens, talvez? Há inúmeras de tais espécies: incontáveis tipos de uso daquilo que chamamos de ‘signo’, ‘palavras’, ‘frases’. E esta multiplicidade não é algo de fixo, determinado de uma vez por todas; mas novas formas de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos [...] (WITTGENSTEIN, 1999, p. 35).

Assumir a leitura do social/político como tela de fundo sobre a qual esboçamos nossas interrogações de pesquisa a partir de uma abordagem discursiva pós-fundacional nos impõe o enfrentamento da relação complexa entre as palavras e as coisas em meio a qual nos constituímos, nos posicionamos e questionamos o mundo. Entendemos que operar na pauta do pós-fundacionismo, tal como proposto por Marchart (2009), implica em abrimos mão de certezas e verdades apoiadas em fundamentos metafísicos que se situam fora do jogo da linguagem de que nos fala Wittgenstein na citação acima. Isso não significa, no entanto, necessariamente, uma posição antifundacionista, como nos ajuda pensar Marchart ao afirmar que:

O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz à suposição da ausência total de todos os fundamentos, mas sim supõe a impossibilidade de um fundamento último, o que é algo inteiramente diferente, porque implica na crescente consciência, por um lado, da contingência e, por outro, do político como momento de uma fundação parcial e, definitivamente, sempre incompleta. (MARCHART, 2009, p.15, tradução nossa).

É, pois, no âmbito dessa “perspectiva de ver” (SARLO, 1997) que se insere o diálogo do grupo com a Teoria do Discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe (2004). As produções acadêmicas mais recentes do grupo (GABRIEL; COSTA 2010, 2011; GABRIEL; FERREIRA, 2012; GABRIEL; FRAZÃO, 2013; GABRIEL, 2012, 2013)² expressam esse diálogo inserindo-se assim no conjunto de pesquisas e estudos que operam com a abordagem discursiva no campo do Currículo.

A escolha desses autores não é aleatória. Ao longo de suas trajetórias intelectuais, eles têm enfrentado o desafio da linguagem e fizeram achados que convergem para o reconhecimento da importância da categoria discurso na luta pela definição do social. Como afirma Burity, estudioso de Laclau e Mouffe, “se não há ação social sem significação, toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso, isto é, na materialidade do dito” (BURITY, 2010, p. 11). Assumimos, portanto, como pressuposto teórico de nossas análises sobre currículo, a seguinte afirmação de Ernest Laclau: “toda configuração social é uma configuração significativa” (LACLAU, 2005, p.114).

A interlocução com esse tipo de abordagem traz com força a opção pela categoria “discurso” nas análises e estudos curriculares produzidos no GECCEH. Pouco a pouco foi ficando claro para o grupo que o desafio consistia justamente em ficarmos no nível das palavras, reconhecendo, ao mesmo tempo, como nos aponta Burity (2010), que ao fazê-lo não se está só com as palavras. A

potência analítica do termo discurso está justamente no fato de ele propor uma forma de enfrentamento das complexas relações entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material. Nessas abordagens, nas quais nos inspiramos, o discurso não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é relacional e da ordem do material. Uma categoria que une palavras e ações, não é, pois,

[...] algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não preexistem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim, ‘relação’ e ‘objetividade’ são sinônimas. (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 86, tradução nossa).

A intensificação desse diálogo nos permitiu encontrar subsídios teóricos consistentes para sustentar em nossas argumentações que não existe *um* sentido previamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas “positividades plenas”. Afirmar, pois, que o “ser” das coisas deste mundo é relacional, pressupõe reconhecer que nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. Além disso, a diferença – identitária e semântica – que assim se constitui é entendida como sendo sempre provisória e incompleta, resultante contingente de disputas sociais pela imposição de sentidos particulares como universais e essenciais, resultante de lutas hegemônicas. Essa compreensão permite operar com a ideia de que as articulações discursivas não são apenas traços de uma luta pelo poder que ocorre em outro plano, mas sim a dinâmica mesmo por meio da qual as lutas hegemônicas acontecem.

A palavra “sistema”, no entanto, não se esgota apenas na ideia de relação, mas mobiliza, necessariamente, a ideia fronteira de limite, pois implica igualmente em um fechamento. O sistema social pode ser, então, entendido como um sistema relacional, diferencial, com múltiplas possibilidades de fechamentos contingentes. Assim, paradoxalmente, a necessidade de fechamento precário é igualmente assumida nesse quadro teórico como uma operação discursiva incontornável. Afinal, ao explicitar o que seria um limite para o processo de significação, Laclau (1996, p. 71, tradução nossa) argumenta que “de tal modo nos encontramos na situação

² Refiro-me igualmente às Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da UFRJ no período de 2010-2013. **Teses:** Costa, W. (2012); Rocha (2013); Pugas (2013). **Dissertações:** Oliveira (2010); Bahiense (2011); Castro (2012); Graça (2012); Moraes (2012); Barcelos (2013); Velasco (2013). Essas teses e dissertações estão disponíveis no endereço eletrônico <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge.html>>.

paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema significativo, seus limites, é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade, um bloqueio na expansão contínua do processo de significação”.

Pela citação acima é possível identificar dois aspectos do pensamento pós-fundacional, que considero potentes para sustentar a crítica antiessencialista, que estão na pauta da agência de pesquisa do GECCEH. O primeiro faz referência a uma aporia que, nesse quadro teórico, pode ser entendida como condição de pensamento. Trata-se da assunção simultânea da “impossibilidade” e da “necessidade” do fundamento nos processos de definição que implicam em fechamentos ou suturas de sentidos. O segundo, diretamente relacionado ao primeiro, remete-nos ao papel de “fundamento contingente” (BUTLER, 1992, apud MARCHAT, 2009, p. 31) atribuído ao político nos processos de significações.

Nessa perspectiva, vimos igualmente assumindo como pressuposto em nossas pesquisas sobre currículo outra afirmação desse autor: “a totalidade é a condição de significação” (LACLAU, 2005, p. 94). Isso significa entrever outras possibilidades de pensar a totalidade fora da pauta do essencialismo. É, pois, a função discursiva da noção de limite do sistema de diferenças que permite essa operação teórica. Trata-se de pensarmos em um significante capaz de exercer uma função discursiva do lugar da fronteira, do “limite radical”, que permita nomear esse fechamento. Em termos da constituição do social esse significante ocupa o lugar do universal – inexorável e inalcançável – entendido aqui como a totalidade do real, condição, pois, de pensamento, de significação. Assim, ao defender a inexistência de fundamentos últimos e a contingência de toda ordem social, o pensamento pós-fundacional significa o “social” como um campo infinito que só existiria como tentativa de instituir discursivamente este objeto impossível que é “a sociedade”. Para o pós-fundacionismo a realidade social não aparece como algo a ser desvendado, mas compreendido a partir da sua infinidade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, contingentes e precárias.

Na medida em que o fechamento simbólico do “universal” não pode se justificar por nenhuma

essência, isto é, por qualquer fundamento “fora” do jogo da linguagem, o conceito de “articulação” assume um papel central na construção do argumento nesse quadro teórico. Dito de outra maneira, uma vez que as identidades ontológicas dos seres não se esgotam em um significante portador de um sentido unívoco, de uma positividade, uma vez que reconhecemos que as identidades são “falhas”, incompletas, o processo de significação é justamente resultante de práticas articulatórias entre as unidades diferenciais disponíveis e mobilizadas em diferentes campos discursivos.

Nesse movimento de significação/definição, articular significa, simultaneamente, criar equivalências entre as diferenças por meio de operações metonímicas e produzir uma ruptura, um corte radical, antagonico, que impede o fluxo contínuo e infinito de equivalências entre sentidos, possibilitando a fixação hegemônica de um sentido resultante, por sua vez, de uma operação metafórica. Hegemonizar significa, assim, uma operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma, isto é, pressupõe investir no preenchimento do sentido de “universal” que, por sua vez, se apresenta, como já mencionado, de representação impossível. É nesse momento que o papel da lógica da diferença intervém ou opera como lógica do limite, isto é, como força antagonica, de forma a permitir, igualmente, que sejam jogados para fora de uma “cadeia equivalencial” outros sentidos que passam a configurar-se como seu “exterior constitutivo”, cuja função discursiva consiste em materializar a aporia que se caracteriza pela necessidade e impossibilidade de suturas indispensáveis aos processos de significação.

É nesse movimento de articulação que entram em jogo o que nessa abordagem são nomeadas de “lógica de equivalência” e “lógica da diferença”, mobilizadas no processo de significação. A primeira não pode ser pensada de forma isolada da segunda. Esta última atuaria no estancamento, na quebra de cadeias de equivalência existentes por meio da produção de diferenças radicais, isto é, de limites que funcionam como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação” (LACLAU, 1996, p. 71). A compreensão dessas duas lógicas em meio às lutas de significação é importante para

o entendimento do papel atribuído ao político nesse quadro teórico. O político se funda, justamente, nesse duplo movimento de articulação discursiva. Afinal, como afirma Laclau (1990, p. 61), “A política é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento do social”.

A cadeia equivalencial, quando tem êxito e se torna hegemônica, favorece as sedimentações do poder, o que significa, como sustenta Laclau (1990 apud MARCHART, 2009, p. 185), o esquecimento das brechas da contingência original, e o instituído tende a assumir a forma de uma mera presença objetiva. Porém, se os sedimentos se reativam, há uma “temporalização do espaço” ou uma “extensão do campo do possível” (MARCHART, 2009, p. 185) permitindo um momento de reativação, com um processo de desfixação de sentidos. É nesse movimento de fixação e desfixação de sentidos que as categorias de “hegemonia” e de “antagonismo” emergem como centrais para a compreensão do jogo político. Nesse mesmo movimento de hegemonização/homogeneização, que investe na necessidade de fechamento e de sutura, é que emerge o antagonismo, reafirmando a impossibilidade de qualquer fechamento definitivo. Desse modo, os antagonismos “revelam a contingência e precariedade de toda identidade e objetividade social, uma vez que qualquer identidade é sempre ameaçada por algo que lhe é externo” (HOWARTH, 2000, p. 5).

Essa brevíssima síntese do pano de fundo teórico no qual nos movemos como grupo de pesquisa teve por propósito tornar inteligível as perguntas de pesquisa que vêm nos acompanhando e que traduzem a nossa maneira de ver, compreender e atribuir sentido ao mundo. Vimos argumentado em nossos estudos a não incompatibilidade entre a defesa da pertinência em operar com a ideia de currículo como “espaço de enunciação” ou “espaço-tempo de fronteira hibridizado” (MACEDO, 2006) e, simultaneamente, continuar insistindo na necessidade do enfrentamento com questões que envolvem a relação como o conhecimento. Apostar na categoria discurso tal como significado anteriormente, pareceu-nos um caminho fecundo, capaz de oferecer subsídios para pensar a articulação pretendida entre currículo, cultura, poder e conhecimentos escolares/acadêmicos.

Temos o interesse, pois, em continuar operando com categorias de análise que nos permitam pensar sob outras bases epistemológicas questões sobre “poder”, “escola”, “universidade”, “docência” e “conhecimento”. Isso nos remete à compreensão dos mecanismos discursivos que participam dos processos de objetivação e de subjetivação que envolvem o fazer pesquisa. Na perspectiva de ver “armada” (SARLO 1997 apud COSTA, M., 2005, p. 201) no GECCEH, nossos objetos/sujeitos de investigação não existem previamente, nem tampouco são vistos de forma coisificada. Eles emergem em meio às lutas de significação se materializando metodologicamente no ato de formular as questões que orientam nossas pesquisas.

Como operar, por exemplo, em nosso presente e do lugar de pesquisadores e/ou professores, com o conhecimento escolar, após as críticas antiessencialistas e pós-fundacionistas? (GABRIEL, 2011). Que perguntas podem ser formuladas que permitam pensar a questão do conhecimento escolar/acadêmico aqui tomado como objeto de investigação, de forma a se afastar de definições engessadas dele, bem como evitar as armadilhas de respostas unívocas, capazes de subsidiar “prescrições seguras e confiáveis, passíveis de generalização” (COSTA, M., 2005, p. 205).

Pensar, por exemplo, o “conhecimento escolar” e/ou “conhecimento acadêmico” como enunciados produzidos em contextos específicos e cujo sentido emerge de processos de hibridização de fluxos culturais oriundos de diferentes campos/sistemas discursivos tem sido uma estratégia utilizada no GECCEH, permitindo formularmos perguntas de pesquisa como, por exemplo: Como se articulam os sentidos de extensão e conhecimento nos currículos acadêmicos? Quais implicações dessas articulações discursivas para pensar a democratização do conhecimento nas universidades públicas? ; Que sentidos de conhecimento estão sendo (re) investidos para pensar qualidade na educação nos instrumentos de avaliação institucionais produzidos para a educação básica? ; Como os bordões “realidade do aluno” e “cidadão crítico” são articulados na cadeia de equivalência definidora de conhecimento histórico escolar? (VELASCO, 2013); Quais elementos se relacionam na “cadeia de equivalências” que fixam o sentido de “conteúdos importantes” em História

no ensino de Estudos Sociais (MORAES, 2012); Que sentidos de conhecimento escolar esse documento [Indagações sobre Currículo (MEC/SEB), 2008], procura fixar como hegemônicos? Como operam as lógicas de equivalência e diferença neste contexto discursivo específico, nesse fechamento provisório que se pretende hegemônico? (CASTRO, 2012); Que articulações discursivas disputam a hegemonia na perspectiva de estabilizar sentidos de Geografia no ENEM? (ROCHA, 2013); Quais fronteiras e falhas produzem ou deslocam os sentidos sobre conhecimento que me permitem adjetivá-lo como disciplinar ou pedagógico nos currículos de Pedagogia? (PUGAS, 2013).

Essas interrogações são apenas alguns exemplos de questionamentos que permitem abordar os processos de produção e distribuição de conhecimentos escolar e/ou acadêmico, em diferentes áreas disciplinares, como inscritos em “textos particulares produzidos em condições históricas específicas” (HOWARTH, 2005, p. 342) que reatualizam mecanismos por meio dos quais os sentidos são produzidos, fixados, contestados e subvertidos. Com efeito, nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser percebido como “propriedade” de grupos específicos interagindo em relações hierárquicas e verticalizadas de poder e assume a condição de enunciados que posicionam sujeitos em relações assimétricas de poder em conflito, nas quais emergem e interagem manifestações plurais de regulação e subversão na disputa pela hegemonia, ainda que provisória.

Do mesmo modo, vimos nos interrogando em nossos estudos sobre a questão das subjetividades – no que se refere não apenas ao nosso posicionamento como pesquisadores, mas também em relação aos processos de subjetivação que investimos em nossas pesquisas – quando nos referimos a sujeitos posicionados como alunos e/ou docentes nesses sistemas discursivos. Como explorar as possibilidades teóricas para pensarmos o processo da construção e distribuição do conhecimento escolar no âmbito de uma filosofia da linguagem e não do sujeito? Como significar a docência, a ação docente e, conseqüentemente, a formação docente a partir da perspectiva teórica privilegiada? O desafio, neste caso, consiste em apostarmos em possibilidades de definição que nos permitam superar algumas

dicotomias bastante sedimentadas nas explicações sobre a ação política/social no campo das ciências humanas em geral, e no campo educacional, em particular, que mobilizam, nos debates, termos como, por exemplo: “docência”, “prática docente”, “ação docente”, “formação docente”, “aluno de história”, “licenciando”. O que está em jogo é o enfrentamento da tensão “clássica” entre agência e estrutura que subjaz as formulações teóricas nos diferentes campos de conhecimento. Como definir, pois, docência em meio a essa tensão? Ou ainda, como definir docência a partir das formas de enfrentamento a essa tensão, propostas pela teorização do discurso na perspectiva do pós-fundacionismo? Trata-se de deslocar o foco dos sujeitos que ensinam e aprendem para os sujeitos que se constituem no processo de ensino-aprendizagem em meio às relações que estabelecem com o conhecimento, procurando assim compreender por quais mecanismos discursivos são constituídas subjetividades produtoras de demandas, como exploraremos na próxima seção.

Nesse movimento temos formulado questões como: Que processos de identificação são mobilizados nos diferentes contextos de formação dos professores das séries iniciais analisados? (PUGAS, 2013); Como são produzidos os “bons alunos de história”? Que relação se estabelece como o conhecimento na posição de sujeito/bom aluno de história? (BAHIENSE, 2011); Quais as implicações da incorporação na cultura escolar das demandas oriundas do movimento pelos Direitos Humanos e dos diferentes movimentos sociais presentes no cenário político contemporâneo para os processos de identificação/subjetivação de povo brasileiro mobilizados no currículo de História? (FRAZÃO, 2013)

O enfoque discursivo nos ajuda, igualmente, quando nosso foco se desloca para a articulação entre conhecimento escolar e produção de diferença, mobilizando processos de significação/identificação/subjetivação que operam com a ideia de pertencimentos identitários. Que estratégias discursivas são mobilizadas pela escola, enquanto instituição que faz a gestão das demandas de diferença presentes em nosso país, para lidar com os saberes trazidos pelas manifestações culturais afro-brasileiras como a Capoeira? (BARCELLOS,

2013); Como as questões acerca da produção da identidade e da diferença vêm sendo incorporadas, no âmbito da formação inicial e continuada dos professores das séries iniciais? (GRAÇA, 2012); Por quais mecanismos articulatórios a luta hegemônica na construção de uma sociedade democrática se faz presente nos currículos de História do Brasil? (GABRIEL; FRAZÃO, 2013)

Longe de pretender oferecer alguma exemplaridade no fazer pesquisa no campo educacional, meu intuito, ao trazer algumas das perguntas formuladas no âmbito do nosso grupo de pesquisa, foi o de explicitar os movimentos que estamos tateando para redimensionar e reposicionar nosso espaço de investigação intelectual, “agora, porém, sem dispor de amarras, sem andaimes seguros, sem certezas” (COSTA, M., 2005, p. 212). Uma vez formuladas as perguntas, é preciso nos debruçarmos sobre os movimentos de produção da empiria, bem como das estratégias metodológicas escolhidas para lidar com a mesma na tentativa de responder as questões de pesquisa formuladas.

Demandas e fronteiras: ensaio sobre algumas articulações discursivas possíveis nas análises do acervo empírico

As perguntas que vimos ensaiando têm nos orientado na construção e organização da empiria cuja análise nos possibilita esboçar possíveis respostas e alguns “achados” de pesquisa. Esses movimentos de produção, organização e exploração dos “dados” implica em escolhas de estratégias metodológicas que dizem sobre os modos de fazer pesquisa na perspectiva pós-fundacional de investigação no campo do currículo.

Nesta seção evidencio os caminhos trilhados no trabalho de análise com o acervo empírico produzido nas pesquisas recentemente concluídas e nas que estão ainda em curso no GECCEH. Para tal organizei minhas reflexões em torno de algumas questões que nos colocamos cotidianamente do lugar de pesquisadores: Que relação privilegiar entre teoria/empiria? Como lidar com o acervo empírico construído? Como e o que olhar para/nesse conjunto de textos? O que nos interessa compreender? Que achados, ainda que provisórios, são possíveis

vislumbrar? Que categorias de análise buscar na caixa de ferramentas para nomear e sustentar o que nos interessa argumentar e afirmar?

O acervo empírico construído pelo GECCEH é composto por diferentes textos curriculares tanto da educação básica como do ensino superior – diretrizes curriculares; propostas curriculares, livros didáticos, instrumentos de avaliação institucionais, ementas e programas de disciplinas de cursos de Licenciatura de IES (em particular as de Pedagogia e Licenciatura em História); relatórios de estágio produzido pelos licenciandos de História; depoimentos de docentes e discentes – produzidos nas três últimas décadas (1980, 1990 e 2000), relacionados prioritariamente – mas não exclusivamente – à área do conhecimento histórico.

Trabalhamos com a ideia de que esse acervo textual produzido pelo grupo é de utilização coletiva, sendo apropriado a partir dos diferentes enfoques, ênfases e interesses de cada um de seus membros. Importa destacar que esses textos, embora de natureza e condições de produção distintas, se aproximam e se confundem em uma perspectiva mais geral, na medida em que são percebidos como superfícies textuais por meio das quais se materializam, em contextos discursivos específicos, lutas de significação em torno de termos que são caros ao grupo de pesquisa como, por exemplo: “currículo”, “conhecimento escolar”, “cultura”, “diferença”, “docência”. Interessa-nos, como apontam as perguntas anteriormente elencadas, examinar as relações de poder, o jogo político em meio aos quais ocorrem os processos de objetivação (“conhecimento escolar”, “extensão”, “capoeira”; “curso de Pedagogia”, “currículo de história”, entre outros) e de subjetivação/identificação (“docente das séries iniciais”, “aluno(a) de história”, “negro”, “brasileiro”, “licenciando de história”, por exemplo) no nosso fazer pesquisa. Mais particularmente, objetivamos compreender como esses processos se reconfiguram em contextos de formação discursiva específicos como “escola” ou “universidade”, que mobilizam processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo, entendemos que a nossa opção pela “análise do discurso” não se limita ao campo linguístico, na medida em que a mobilizamos em nossas pesquisas para a leitura da tessitura do

social/político. Operar com a análise discursiva é, pois, uma escolha teórica que atravessa as diferentes possibilidades metodológicas mobilizadas para a construção do acervo empírico. Refiro-me aos diferentes procedimentos utilizados como, por exemplo: entrevistas semiestruturadas, grupos focais, pesquisa etnográfica, estudo de caso, história oral, análise documental.

É, pois, nesse movimento teórico-metodológico que as categorias “demanda” e “fronteira” tornam-se ferramentas conceituais importantes para o desenvolvimento de nossas pesquisas. Nessa perspectiva, a incorporação das contribuições de Retamozo (2009), leitor de Ernest Laclau e estudioso dos movimentos sociais no cenário político contemporâneo, sintetizadas no que ele chama de abordagem pela “epistemologia das demandas sociais” (RETAMOZO, 2009, p. 115), nos parece uma escolha instigante. A potencialidade desse enfoque consiste em permitir uma leitura do político que leva em consideração tanto a estruturação da ordem social (processos de objetivação) quanto as subjetividades (processos de subjetivação). Nessa abordagem é justamente a categoria “demanda” que permite essa articulação.

Em nossos estudos temos considerado como recorte temporal o “presente como demanda” com o intuito de afirmar a potencialidade de uma leitura política discursiva do social/político. O uso do termo “presente”, de forma substantivada, tem por objetivo colocar em evidência as dimensões de espacialidade (estrutura, sistema, limites) e de temporalidade (contingência, historicidade) mobilizadas pelas teorizações do discurso pós-fundacional para significar, fixar e desfixar uma ordem social determinada. Iniciamos, pois, nossas reflexões procurando mapear as diferentes demandas que emergem em cada presente estudado. No caso de nossa contemporaneidade às reivindicações históricas de igualdade, expressas nas lutas pela democratização do acesso, vieram se acrescentar, nessas últimas décadas, as de diferença formuladas no âmbito dos variados movimentos sociais que disputam, no espaço público, o seu reconhecimento nos currículos escolar e acadêmico. As demandas de igualdade e de diferença³ que caracterizam a

luta hegemônica em nossa contemporaneidade encontram, nesses espaços, terreno fértil para suas articulações.

Temos, pois, operado com a categoria “demanda” para fixarmos contingencialmente sentidos de escola e/ou de universidade consideradas, como já mencionado, formações discursivas privilegiadas em nossas pesquisas. Tomamos assim como reflexões iniciais as seguintes questões: Que demandas tensionam a definição de escola/escolar e de universidade/universitário(a) em nosso presente? Como essas instituições fazem a gestão dessas demandas?

Consideramos que esses são alguns questionamentos que nos parecem abrir novas interrogações sobre o que já sabemos e queremos da escola e da universidade. Afinal, se concordarmos com Retamozo (2009) que sentidos coletivos convocados em cada demanda se convertem em um espaço político de relevância, que merece ser investigado, não fica difícil reconhecer, frente às demandas de igualdade, de diferença e de qualidade – endereçadas a essas instituições públicas no nosso presente – uma linha potente a ser explorada.

Entendendo que a objetivação e a totalização dos sistemas discursivos – aspectos inalcançáveis, porém necessários para que os processos de significação se tornem possíveis – são asseguradas pelas dimensões relacional e diferencial do discurso na perspectiva laclauiana, caberia, então, perguntarmo-nos: o que queremos adjetivar como escolar e/ou universitário(a)? Onde fixar a fronteira do que “é” e “não é” escolar/universitário(a)? Essa abordagem nos permite olhar para esses espaços sociais como totalidades estruturadas discursivamente, um sistema incompleto cujos limites estão sob forte pressão em nosso presente.

Essa “perspectiva de ver” permite, assim, colocar na roda mais uma leitura de escola e/ou de universidade. Um exercício que implica entrar no jogo político em aberto e procurar fixar o sentido de “escola” e de “universidade”, ainda que provisoriamente. Isso significa olhar esses espaços de formação sem buscar sua essência, sua positividade

sociais presentes no cenário político contemporâneo e que estão relacionadas à questão de pertencimentos identitários. Junto com as demandas históricas de igualdade, as demandas de diferença que emergem no debate político mais recentemente configuram as demandas de direito que interpelam às escolas e universidades em nossa atualidade.

3 Temos utilizado a expressão “demandas de diferença” para nomear o conjunto de reivindicações formuladas no seio de movimentos

plena e transparente, mas olhá-los por aquilo que o escolar/universitário exclui, deixa de fora, ou seja: seu exterior constitutivo (o “não escolar”, o “não universitário”). Nessa perspectiva, vimos operando no GECCEH com a possibilidade de incluir como momento da cadeia de equivalência definidora dessas instituições o sentido de “estrutura de oportunidades políticas” ou ainda como “campos gestores de demandas sociais” (RETAMOZO, 2009).

Uma leitura do sistema escolar/universitário a partir desse quadro teórico pode contribuir para uma compreensão mais apurada sobre as crises vividas, na atualidade, por essas instituições de formação, sobre a forma de gestão privilegiada pelas mesmas frente a essa situação, bem como sobre as ações dos sujeitos nelas envolvidos. Essas instituições “sob suspeita” (GABRIEL, 2008, p. 214) mostram-se fissuradas, tornando-se abertas para as demandas de direito que, por sua vez, contribuem para o deslocamento das fronteiras definidoras de “conhecimento escolar”, “conhecimento acadêmico”, “estudante universitário”, “aluno”, “docência”. Frente a essa pressão que tensiona suas fronteiras produzindo deslocamentos e antagonismos, as estruturas escolar e universitária investem em novos sentidos, reafirmam posições hegemônicas a fim de preservarem-se por meio da mobilização e reatualização de significados cristalizados.

Com efeito, para Retamozo (2009) são as demandas que emergem como lugar de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos. Desse modo, a demanda pode ser entendida como o espaço próprio da luta pelo reconhecimento, interpelando de alguma maneira a alteridade, orientando-se em direção ao “outro” inicialmente como um pedido e, se não atendida, como reclamação. É o sentido que se atribui a uma determinada situação que a produz como demanda, fazendo com que um setor da população decida atuar para buscar modificar essa situação percebida como injusta, como um dano. Como afirma Retamozo (2009, p. 114, tradução nossa), “A demanda se produz no interstício da ordem social, como uma ‘falha’ e pode se converter em veículo de efeitos deslocatórios, algo que dependerá da capacidade de articulação da demanda e também do seu conteúdo literal e seu excesso metafórico”.

Nesse quadro teórico a ação política do sujeito não é explicada por um “voluntarismo absoluto”, tampouco é reduzida ao papel de reprodução das estruturas pré-construídas. Afastando-se de abordagens essencialistas da subjetividade, essas teorizações do discurso oferecem ferramentas para se explorar outros caminhos para se pensar a questão da estrutura e da agência.

Em relação ao primeiro termo, importa sublinhar que as estruturas discursivas produtoras de sujeitos são percebidas como sendo “inerentemente contingenciais e maleáveis” (HOWARTH, 2000, p. 121). No caso do termo agência, ele é empregado para traduzir a forma como os atores sociais vivenciam processos de identificação, desafiam e/ou transformam as estruturas sociais. Essa postura epistêmica significa enfatizar mais o enfraquecimento da categoria “estrutura”, quando percebida como algo fechado de forma engessada do que a sua completa dissolução.

Do mesmo modo, trata-se de problematizar e abandonar a categoria “sujeito” quando esta nos remete a uma noção de subjetividade capaz de articular em torno de um centro transcendente (“sujeito absoluto”) – fora, pois, do jogo da linguagem – as múltiplas subjetividades. Como afirma Laclau (1996) ao abordar a temática das identidades sociais, nacionais e políticas em nossa contemporaneidade, “a morte desse Sujeito (com S maiúsculo) talvez tenha sido a principal pré-condição para esse renovado interesse na questão da subjetividade” (LACLAU, 2011, p. 47). Na mesma linha de pensamento, Howarth (2000, p. 108, tradução nossa) afirma que “Se o conceito de posição do sujeito explica as múltiplas formas pelas quais indivíduos são produzidos como atores sociais, o conceito de subjetividade política capta a maneira como atores sociais agem”.

Por serem provisoriamente suturadas, isto é, fixações parciais, essas estruturas podem deixar contingencialmente de conferir identidade, provocando assim situações de deslocamento, de desordem em meio às quais os sujeitos se constroem e se identificam com novos discursos, tornando-se, assim, agentes políticos.

O diálogo com as teorias do discurso permite igualmente explorar um segundo sentido possível de “escola” e de “universidade” disponível nos

debates educacionais contemporâneos. Refiro-me, por exemplo, ao entendimento desses espaços como lócus de socialização e democratização do conhecimento científico. Entre as diferentes situações de desigualdade que suscitam indignação no nosso presente, destaco a “injustiça social cognitiva” (SANTOS, 2010) como sendo aquela que afeta diretamente a legitimidade política da instituição escolar e/ou universitária. Disputar sentidos de escola exige um posicionamento em relação a essa situação de injustiça que articula em uma cadeia de equivalências questões como acesso, permanência e seleção dos conhecimentos que são valorizados e legitimados para serem ensinados.

Do mesmo modo que a categoria demanda tem sido uma potente ferramenta tanto para demarcarmos espaço-temporalmente nossas pesquisas como para identificar os processos de subjetivação mobilizados, o conceito de “fronteira” tem mostrado sua potencialidade analítica no que diz respeito aos processos de objetivação/subjetivação privilegiados em nossas pesquisas. Como discutido na seção anterior, os processos de significação operam em permanência na tensão paradoxal entre necessidade e impossibilidade de um fechamento que garanta, ainda que de forma provisória e precária, a definição/objetivação das identidades do ponto de vista ontológico. A produção do antagonismo é percebida, nesta perspectiva, como algo incontornável e não como algo a ser superado, revelando “os limites ou fronteiras políticas de uma formação social, porque eles mostram os pontos onde a identidade não pode mais ser estabilizada em um sistema de diferenças significativo, sendo contestada por forças que se situam no limite daquela ordem” (HOWARTH, 2005, p. 5).

Pela citação acima, percebe-se que a categoria “fronteira”, nas lutas de significação, nomeia o lócus onde ocorrem as disputas pelas fixações hegemônicas dos sentidos. O desafio teórico consiste em trabalhar nas fronteiras definidoras da função social de escola/universidade e analisar as demandas que lhe são endereçadas, frutos de insatisfações e reivindicações que mobilizam diferentes subjetividades políticas – família, Estado, movimentos sociais, professores, alunos, pesquisadores – que investem por diferentes razões e interesses na produção de sentidos de escola e/ou universidade. Interessa-nos em nossas pesquisas pensar deste

lugar de fronteira onde estão sendo disputados os fundamentos contingentes que pretendem universalizar/hegemonizar sentidos particulares de diferentes práticas discursivas produzidas na/pela escola e/ou universidade.

A categoria “fronteira” tem sido potente, em nossos estudos, para pensar também as fixações de sentidos de “conhecimento escolar”, evidenciando que unidades diferenciais (conteúdo, competência, valores, procedimentos, senso comum, culturas populares, ciência), em determinados contextos discursivos, são considerados momentos da cadeia equivalencial definidora deste tipo de conhecimento. Esse tipo de análise tem apontado a importância político-epistemológica de explicitarmos em nossas pesquisas quais demarcações de fronteira nos interessa disputar. Dito de outro modo: Em quais deslocamentos e/ou fixações de fronteira investir em nossas perspectivas de ver e fazer pesquisa? Essa orientação do olhar tem nos ajudado a pensar a tensão entre universal e particular nos estudos do campo do currículo que têm como foco a interface conhecimento-cultura-poder. Em trabalhos recentes (GABRIEL, 2011, 2012, 2013) tenho defendido que as contribuições da teoria do discurso podem nos ajudar a avançar ou a fazer trabalhar essa aporia. O entendimento de universal como condição de pensamento tal como formulada por Ernest Laclau nos permite deslocar algumas fronteiras estabelecidas no campo do currículo para definir o conhecimento validado e legitimado a ser ensinado. Com efeito, para esse autor é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente. Isso implica na necessidade de considerar a importância de manter em nossas análises a dimensão universal, mas articulá-la de modo distinto com o particular.

Esse posicionamento permite redimensionar a subversão das práticas articulatórias hegemônicas. O que está em jogo não é acabar com os antagonismos, ou eliminar a ideia de universal, que como nos aponta a Teoria do Discurso são indispensáveis nos processos de identificação e, portanto, no jogo político, mas sim buscar deslocar a fronteira onde estão sendo disputados em permanência sentidos de “escola”, “universidade”, “conhecimento escolar”, “conhecimento acadêmico”, “docência”, “aluno”.

Isto é, investir na produção de outros universais, de outros antagonismos, por meio da produção de outras práticas articulatórias hegemônicas definidoras de conhecimento escolar/acadêmico que satisfaçam um maior número de demandas de igualdade e de diferença que interpelam a cada presente.

REFERÊNCIAS

- BAHIENSE, D. A. O “**bom aluno de história**”: o que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso? 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BARCELLOS, Vitor Andrade. **Currículo e capoeira**: negociando sentidos de “cultura negra” na escola. 2013. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. Tradução de Paula Monteiro. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n. 2/3, p. 88-104, juin. 1976.
- BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 01-23, 2010.
- CASTRO, Marcela Moraes de. **Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.
- COSTA, Warley da. **Currículo e produção da diferença**: “negro” e “não negro” na sala de aula de história. 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 1979.
- FRAZÃO, Erika. **Quem é o povo que habita os livros didáticos de História?** Um estudo a partir do campo do currículo. 2013. Projeto de Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- GABRIEL, Carmen Teresa; COSTA, Warley. Que “negro” é esse que se narra nos currículos de história? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-20, 2010.
- _____. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, p. 127-146, 2011.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafio para pensar o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: LEITE, Carlinda. et al (Org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto, PT: Porto, 2011. p. 37-44.
- _____. Da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real: que implicações para a pesquisa em educação?. In: VENERA, Raquel Alvarenga Sena; CAMPOS, Rosânia (Org.). **Abordagens teórico-metodológicas: primeiras aproximações**. Joinville: Univille, 2012, p. 19-42.
- _____. O “Outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**, Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 287-311.
- GABRIEL, Carmen Teresa.; FERREIRA, Marcia Serra. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos *sob rasura* no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.) **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 227-241.

GABRIEL, Carmen Teresa; FRAZÃO, Erika. Currículo de história e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente. In: MONTEIRO, Ana Maria. et al. (Org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2013. No prelo.

GRAÇA, Livia Maria Vieira dos Reis. **Processos de significação/identificação cultural e gestão de demandas de diferenças nos espaços de formação de professores de Juiz de Fora**. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

_____. Applying discourse theory: the method of articulation. In: HOWARTH, David; TORFING, Jacob. **Discourse theory in european politics**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

LACLAU, Ernest. **New reflexions on the revolution of our time**. London: Verso, 1990.

_____. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

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

_____. **Emancipação e diferença**, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernest; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.

MARCHART, Olivier. **El pensamiento político pós-fundacional, La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou Y Laclau**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MEYER, Damar Esterman. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Damar Esterman; PARAÍSO, Marluce Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 47-61.

MORAES, Luciene Stumbo. **“Conteúdos importantes” em história no currículo da educação básica: um estudo a partir da disciplina estudos sociais no Colégio Pedro II**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Thalita Maria Cristina Rosa. **A política curricular de história no Mercosul educacional: investigando os discursos sobre “identidade regional”**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM**. 2013. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RETAMOZO, Martin. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, v. 35, p. 110-127, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Tradução de Sergio Alcides, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

VELASCO, D. B. **“Realidade do aluno”, “cidadão crítico”, “conhecimento escolar”**: que articulações possíveis no currículo de história? 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

Recebido em 13.06.2013

Aprovado em 15.08.2013