

# **ESTUDOS CURRICULARES**

**UM DEBATE CONTEMPORÂNEO**

**José Carlos Morgado  
Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos  
Marlucy Alves Paraíso  
(Organizadoras/es)**

 **EDITORA CRV**



Copyright © da Editora CRV Ltda.

**Editor-chefe:** Railson Moura

**Diagramação e Capa:** Editora CRV

**Revisão:** Os Autores

**Conselho Editorial:**

Prof. Dr. Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)	Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (URI)
Prof. Dr. Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)	Prof. Dr. Lourdes Helena da Silva (UFV)
Prof. Dr. Carlos Federico Domínguez Ávila (UNIEURO - DF)	Prof. Dr. Josania Portela (UFPI)
Prof. Dr. Carmen Tereza Velanga (UNIR)	Prof. Dr. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Prof. Dr. Celso Conti (UFSCar)	Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL - MG)
Prof. Dr. Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana - Cuba)	Prof. Dr. Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana - Cuba)	Prof. Dr. Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Prof. Dr. João Adalberto Campato Junior (FAP - SP)	Prof. Dr. Sydione Santos (UEPG - PR)
Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)	Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
	Prof. Dr. Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

---

E26

Estudos curriculares: um debate contemporâneo / organização José Carlos Morgado, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, Marlucy Alves Paraíso. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2013.  
236p.

Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-8042-775-2

1. Educação. I. Morgado, José Carlos. II. Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão. III. Paraíso, Marlucy Alves.  
13-04064 CDD: 370  
CDU: 370

15/08/2013 15/08/2013

---

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004.  
2013

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418

www.editoracrv.com.br

E-mail: sac@editoracrv.com.br



# SUMÁRIO

## **CAPÍTULO 1**

### **CURRICULUM Y AUTORIDAD CULTURAL:**

Metáforas para pensar en los desafíos contemporáneos ..... 11  
*Inés Dussel*

## **CAPÍTULO 2**

### **O POTENCIAL DAS METÁFORAS UTILIZADAS NOS ESTUDOS CURRICULARES:**

o caso da metáfora da teia de aranha.....37  
*Ana Mouraz*

## **CAPÍTULO 3**

### **TEORIAS DO CURRÍCULO E PÓS-FUNDACIONISMO:**

essencialismos em questão .....47  
*Carmen Teresa Gabriel*

## **CAPÍTULO 4**

### **CULTURA E EXPERIÊNCIA ENQUANTO FERRAMENTAS CONCRETAS NO TRABALHO CURRICULAR.....**

65  
*Francisco Sousa*

## **CAPÍTULO 5**

### **CURRÍCULO E SUBJETIVIDADE DOCENTE SEM GARANTIAS .....81**

*André Marcio Picanço Favacho*

## **CAPÍTULO 6**

### **CURRICULÊ, CURRICULAR ..... 105**

*Antonio Carlos Amorim, João Paulo Prioli, Laura Sodré Vemim*

## **CAPÍTULO 7**

### **CURRÍCULO, DIFERENÇA E FUTURO:**

desafios perspectivados pela educação urbana inteligente..... 119  
*Isabel Carvalho Viana*

## **CAPÍTULO 8**

### **EDUCAÇÃO INTEGRAL, TERRITÓRIOS EDUCATIVOS**

**E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: a cidade como currículo vivido ..... 133**

*Lúcia Helena Alvarez Leite*



## **CAPÍTULO 9**

**CIRCULAÇÃO DE ELEMENTOS EPISTÊMICOS NA  
COOPERAÇÃO PROFESSOR/ALUNOS PARA A  
MONTAGEM DE CIRCUITOS ELÉTRICOS EM LABORATÓRIO ..... 149**  
*Wanilde Mary Ferrari Auarek, Daisy Moreira Cunha*

## **CAPÍTULO 10**

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO:  
artefatos que potencializam o empreendedorismo da geração digital ..... 165**  
*Bento Duarte Silva, Eliane Cordeiro de Vasconcellos*  
*Garcia Duarte, Karine Pinheiro de Souza*

## **CAPÍTULO 11**

**CURRÍCULO E NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
entre estabilidade e mudanças..... 181**  
*Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Fernando César Sossai*

## **CAPÍTULO 12**

**O IMPERATIVO DA CIBORGUIZAÇÃO NO CURRÍCULO  
DO ENSINO MÉDIO..... 193**  
*Shirlei Rezende Sales*

## **CAPÍTULO 13**

**EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS DO EMPOBRECIMENTO  
DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA SALA DE AULA  
DO ENSINO MÉDIO..... 209**  
*Rita Amélia Teixeira Vilela*

**SOBRE OS AUTORES ..... 231**



## CAPÍTULO 3

# TEORIAS DO CURRÍCULO E PÓS-FUNDACIONISMO: essencialismos em questão

*Carmen Teresa Gabriel<sup>1</sup>*

---

[...] não há uma apreensão possível da realidade que não demande constitutivamente uma passagem pelo discurso, pelo sentido, pela inserção de fatos físicos, humanos ou naturais, em sistemas de significação que situem e hierarquizem esses fatos no mundo, e que se articulem ou disputem com outros a estabilização do ser dos objetos que descrevem e situam no mundo. (BURITY, 2008, p. 41)

Este texto tem como objetivo explorar os efeitos no campo educacional da incorporação das contribuições teóricas da perspectiva pós-fundacional (LACLAU; MOUFFE, 2004; LACLAU, 1990, 1996, 2005; MARCHART, 2009; MOUFFE, 1996; MENDONÇA, 2009; HOWARTH 2000, 2005; BURITY, 1997, 2008, 2010). Interessa-me mais particularmente aprofundar os argumentos a favor de uma abordagem antiessencialista do social/político que configura a tela de fundo de nossas análises empíricas no campo do currículo, a despeito do objeto e/ou do enfoque a ser investigado. Isso significa trazer para a reflexão as contribuições das teorias do discurso que assumem o deslocamento da compreensão da linguagem do texto para a linguagem da tessitura do real, entendendo a textualidade para além da linguística.

O argumento central aqui defendido consiste em afirmar que a construção de uma crítica radical às perspectivas essencialistas pressupõe o enfretamento com a questão da linguagem. Esse tipo de crítica produz e mobiliza ferramentas conceituais que considero potentes chaves de leitura para entendermos a complexidade do social/ político no plano da formulação teórica.

Para sustentar esse argumento ao longo do texto, inicio esboçando um breve mapa dos debates acerca dos essencialismos no campo educacional, destacando as contribuições do pensamento pós-fundacional para pensarmos a questão da definição que exige, em nossa contemporaneidade, uma tomada de



posição política e epistemológica em meio aos diferentes paradigmas disponíveis. Em seguida, apresento, em linhas gerais, as contribuições da abordagem discursiva na perspectiva laclauniana evidenciando a potencialidade heurística de algumas categorias formuladas nesse quadro teórico como “discurso”, “hegemonia”, “antagonismo”, “demanda” e “fronteira” para a compreensão do papel atribuído ao “político” nos processos de significação. Por fim evidencio alguns efeitos dessa postura epistêmica nas pesquisas do campo do currículo que considero fazerem avançar o debate em torno de algumas temáticas relevantes e atuais deste campo, em particular as que se relacionam diretamente à interface escola/currículo/conhecimento.

### **A perspectiva pós-fundacional: o desafio da definição**

Toda configuração social é uma configuração significativa (LACLAU 1990, p. 100, tradução nossa)

A crítica às perspectivas essencialistas no campo curricular não é algo novo e nem tampouco está atrelada necessariamente às abordagens discursivas pós-fundacionais incorporadas mais recentemente. Com efeito, essas críticas não são apanágio das perspectivas “pós”<sup>2</sup> introduzidas no campo curricular brasileiro a partir da segunda metade dos anos 90. O diálogo com as abordagens culturalistas e/ou históricas no âmbito das teorizações curriculares críticas já têm permitido a problematização de perspectivas essencialistas nas análises produzidas nessa área de conhecimento. Expressões que fixam o sentido de currículo como “construção social” ou do saber escolar como resultado de “um processo de seleção cultural”, de uso corrente nos debates curriculares, traduzem a presença dessa crítica nos debates do campo curricular no Brasil desde o início dos anos 80.

Nessa perspectiva, o argumento da desnaturalização via o apelo à cultura e/ou à história<sup>3</sup> tem sido bastante utilizado no combate aos essencialismos, tornando-se uma estratégia potente na formulação de tais críticas. Com efeito, a afirmação de que a realidade é historicamente construída tem sido um alibi importante contra a denúncia de possíveis rasgos essencializantes nas análises sociais, em geral e curriculares, em particular.

2 Utilizo o prefixo “pós” não como sinônimo de posterioridade ou ainda de negação, mas sim como deslocamento em relação a algumas questões clássicas da Modernidade. Desse modo, o referido prefixo aponta a opção por caminhos investigativos que trabalham com outras ferramentas para dar conta das demandas políticas contemporâneas.

3 Nos limites desse texto não cabe aprofundar o debate conceitual em torno desses dois termos. Interessa-me, no entanto, trazer para a reflexão os efeitos produzidos no combate às perspectivas essencialistas presentes no campo do currículo pela incorporação das contribuições oriundas tanto dos estudos culturais como do campo da História, em particular, aquelas orientadas pela abordagem marxista.



No entanto, como continuar sustentando hojeessa afirmação, quando no campo das teorizações sociais contemporâneas, as bases epistemológicas sobre as quais ela se pauta estão sendo questionadas? Refiro-meparticularmente às perspectivas teóricas que operam com a ideia de que qualquer signifiante, incluindo pois, os termos “realidade” e “história”, se encontra em meio às disputas pelo preenchimento de seu sentido nos diversos contextos discursivos em que são mobilizados. Como significar “realidade” em plena crise representacional que coloca em xeque explicações que mobilizam sentidos de linguagem, aqui percebida como reflexo ou espelho do mundo? O que entender por historicidade quando algumas garantias acerca dos sentidos atribuídos à nossa orientação temporal são gravemente abaladas em nosso presente? Quando uma história tautológica que nos oferecia uma direção pré-determinada do futuro já vem sendo, há muito tempo combatida? Quando uma percepção do passado como “algo que realmente aconteceu vem sendo problematizado?”<sup>4</sup>

Nos debates epistemológicos e políticos da atualidade estão disponíveis múltiplas possibilidades de respostas a essas perguntas, que independentemente escolha privilegiada, nos remetem diretamente à questão da objetivação do real. O que está justamente em jogo nesses debates é, antes de qualquer coisa, a possibilidade de nomear, de definir, em uma perspectiva macro de análise, o “social” e o “político” na qual formulamos nossas questões, identificamos “os perigos”, como nos alerta Foucault (2009), e fazemos avançar nossas hipóteses sobre escola, currículo, e conhecimento.

Esse estudo se filia às correntes de pensamento queassumem a questão da definição como também uma questão de pesquisa. Refiro-me às leituras de mundo que problematizam a interpretação da “realidade social”, campo empírico da educação e das ciências sociais no qual nos situamos como pesquisadores do currículo. Afinal, ao explicarmos os diferentes fenômenos sociais que elegemos como questões de pesquisa mobilizamos noções de “real”, “social”, “sociedade” que embora, muitas vezes, não explicitadas, estão ali silenciosas, mas potentes, participando e interferindo no rigor que se exige de todo trabalho de pesquisa. Portanto, sem negar a relevância das contribuições das teorizações curriculares críticas ao combate aos essencialismos, meu propósito é continuar insistindo na pertinência da formulação da crítica antiessencialista, já acumulada, e simultaneamente questionar os fundamentos teóricos que a sustentaram ou até época recente no campo das ciências sociais.

4 Não se trata, com esses questionamentos, de abrir mão da historicidade como argumento potente para a formulação das críticas antiessencialistas nas leituras políticas em nossa contemporaneidade. Minha argumentação tem sido (GABRIEL; COSTA, 2010, 2011b; GABRIEL, 2012b) no sentido oposto. Em tempos de “crise da história”, o desafio é buscar interlocuções teóricas que nos ofereçam ferramentas conceituais consistentes para sustentarmos a lógica temporal como parte integrante do jogo político



Entre as diferentes perspectivas teóricas disponíveis, venho apostando em meus estudos mais recentes (GABRIEL, 2010, 2011a, 2012a), na interlocução com o pensamento pós-fundacional como caminho fecundo para a construção de um quadro de inteligibilidade que considere a definição como uma questão-político-epistemológica a ser enfrentada nas pesquisas do campo educacional. Trata-se assim de incorporarmos em nossos estudos as contribuições teóricas que se inserem em um amplo projeto de questionamento da metafísica, entendida como grade de leitura do social.

Em diálogo com Marchart (2009), compreendo o pós-fundacionismo como sendo uma interrogação constante pelas figuras metafísicas fundacionais, tais como a “totalidade”, a “universalidade”, a “essência” e o “fundamento” mobilizadas na definição do/da real/realidade. Importa sublinhar, no entanto, que essa postura epistêmica não deve ser confundida com um antifundacionismo. Se, neste último, nega-se a possibilidade de qualquer fundamento, no caso da perspectiva pós-fundacional é a condição de contingenciado social que é radicalizada. Desse modo, a ausência de um fundamento último sobre o qual se apoiariam as definições, não apaga, por completo, a proposta de fundamento, condição para que a definição aconteça, mas altera seu status ontológico. Afinal como afirma Marchart

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).<sup>5</sup>

Pela citação acima é possível identificar dois aspectos do pensamento pós-fundacional que considero potentes para sustentar a crítica antiessencialista. 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, que retomarei mais adiante, na segunda seção.

Em relação ao reconhecimento da potencialidade analítica da aporia acima mencionada, importa sublinhar que essa postura epistêmica pressupõe operar com o entendimento da linguagem como constituinte do social. Isso nos obriga a reconhecer, ou melhor, a assumir as implicações políticas e epistemológicas de nossa condição de ser na e da linguagem e que é dessa e nessa



condição que pensamos, significamos e agimos no mundo. Afinal, como afirma Burity (2008), se não há ação social sem significação, toda significação está inserida – ainda que de forma instável e provisória – em um discurso, isto é, na materialidade do dito. Assim, o desafio teórico-metodológico consiste em ficarmos no nível das palavras, reconhecendo, ao mesmo tempo, que ao fazê-lo não se está só com as palavras.

Além disso, o entendimento da aporia, acima mencionada, opera com o pressuposto, formulado no âmbito do estruturalismo linguístico de Saussure, de que a língua é um sistema no qual não existem termos com uma positividade plena e transparente, mas apenas diferenças e que, portanto, cada significado se afirma pela distinção em relação aos demais. 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, evidenciando o desafio da definição na pauta do pós-fundacionismo. É pois em meio a jogos de linguagem que emerge a tensão entre impossibilidade e necessidade de fechamento dos sentidos possíveis e disponíveis mobilizados em cada ato de significação.

A sustentação teórica da impossibilidade de fechamento dos fenômenos sociais e da ação social em torno de significados unívocos e causalidades únicas se apoia assim, no reconhecimento da condição contingente de qualquer fundamento. As múltiplas possibilidades de nomear o mundo mantem a provisoriedade do fundamento, que ao invés de serem percebidos como estanques, definitivos, únicos, completos e transcendentais, passam a ser significados como fechamentos precários, provisórios, parciais exercendo uma função discursiva indispensável em meio ao jogo da linguagem para que a significação aconteça.

Paradoxalmente, a necessidade de fechamento precário é igualmente assumida nesse quadro teórico como uma operação discursiva incontornável. Com efeito, operar com o entendimento de que a definição ocorre em meio a um “sistema de diferenças” mobiliza não apenas a ideia de relação entre elementos, mas também a ideia fronteira de limite, que implica em algum fechamento.

Afinal, como argumenta Laclau, ao explicitar o que seria um limite para o processo de significação:

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

Nessa perspectiva a construção de uma crítica antiessencialista carrega uma outra afirmação: “a totalidade é a condição de significação” (LACLAU, 2005 p. 94), deixando entrever outras possibilidades de pensar a totalidade fora da pauta do essencialismo. Isso significa pensar fechamentos contingenciais,



provisórios e precários. 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.

O sistema social pode ser, então, entendido como um sistema relacional, diferencial; com múltiplas possibilidades de fechamentos contingentes. Assim, ao defender a inexistência de fundamentos últimos e da 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.

As possibilidades de significação, por sua vez, são infinitas, sempre permeadas por relações que possuem características provisórias e aleatórias. Assim sendo, a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre parcialmente fechados e incompletos. Isso significa que noções como as de “dispersão” e “heterogeneidade” sejam vistas em toda a sua complexidade quando pensadas de forma articulada às possibilidades de fechamentos ou suturas. E essa possibilidade, como procurarei sustentar ao longo deste texto, me parece profícua na medida em que sem fechamentos não há jogo político possível, não há pesquisa possível.

A operacionalização dessa postura epistêmica nas análises empíricas nos remete ao diálogo com as abordagens discursivas que se inscrevem no pensamento pós-fundacional, em particular a Teoria do Discurso elaborada por Ernest Laclau e Chantal Mouffe nos anos 80 do século passado.

### **Teoria do discurso como teoria política**

A política é uma categoria ontológica: há política porque há subversão e deslocamento do social (LACLAU, 1990, p. 61).

O objetivo desta seção é colocar em evidência o que o termo “discurso” na perspectiva laclauiana carrega como potencialidade para sustentar as críticas formuladas aos essencialismos na perspectiva pós-fundacional, em particular no que elas incidem sobre o entendimento do jogo político nos processos de significação. Importa aqui explicitar algumas das categorias de análise oferecidas



por essa abordagem discursiva que permitem sustentar a heterogeneidade como constituinte do social, bem como a produção e mobilização de fundamentos contingentes que exercem a função de bloqueio do processo de significação tal como discutido na seção anterior.

Dito de outra forma interessa-me a aproximação com a teoria do discurso entendida como uma teoria política. Talvez o que o diálogo com as teorizações do discurso, na perspectiva aqui trabalhada, tenha de mais instigante, seja o fato de oferecer uma caixa de ferramentas que nos ajude a fazer trabalhar a aporia mencionada na seção anterior. Destaco assim, entre as várias definições de discurso possíveis de serem encontradas nas obras de Laclau, aquela que, no meu entender, melhor contribui para sustentar o enfoque deste texto e que se encontra na seguinte formulação deste autor: “umatotalidade estruturada resultante da prática articulatória”. (LACLAU, 2004, p. 143)

O discurso, percebido como categoria teórica – e não descritiva ou empírica – procura dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e numa determinada formação discursiva<sup>6</sup>. Nesse sentido, a teoria do discurso, na abordagem aqui privilegiada, analisa.

o modo pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados dentro de estruturas sociais incompletas e indecíveis. Isto é alcançado por meio do exame de estruturas particulares dentro das quais os agentes sociais tomam decisões e articulam projetos hegemônicos e formações discursivas. Além disso, teóricos do discurso procuram localizar essas práticas e lógicas investigadas em contextos históricos e sociais mais amplos, de maneira que eles possam adquirir uma significação diferente e fornecer a base para uma possível crítica e transformação de práticas e significados sociais existentes. (HOWARTH, 2000, p. 3)

Na medida em que o fechamento simbólico do “social” 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 os diferentes sentidos formulados e disponíveis em diferentes campos discursivos, igualmente falhos e provisórios. Nesse movimento de significação/ definição, articular significa

6 Essa expressão procura dar conta neste quadro teórico do fato de o sentido social de um determinado fenômeno – isto é, o “ser” dos objetos e fenômenos – se constituir a partir de sua inscrição não apenas em um único discurso, mas também em uma unidade mais ampla de significação. “Formação discursiva” pode ser assim definida como um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, em permanentes processos de articulação e disputa entre si.



simultaneamente criar equivalências entre as diferenças e produzir uma ruptura, um corte radical, antagônico que impede o fluxo contínuo e infinito de equivalências entre sentidos. Todo sistema de diferenças seria, portanto, caracterizado por uma ambivalência instituída pela fronteira, que delimita aquilo que “é” a partir daquilo que “não é”.

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. Segundo Howarth, a lógica de equivalência consiste na

[...] dissolução das identidades particulares de sujeitos dentro de um discurso pela criação de uma identidade puramente negativa que é vista como uma ameaça a eles. Em outras palavras, na lógica de equivalência, se os termos  $a$ ,  $b$  e  $c$ , são tornados equivalentes ( $a = b = c$ ) em relação à característica  $d$ , então  $d$  deve negar totalmente  $a$ ,  $b$  e  $c$  ( $d = - (a, b, c)$ ), assim subvertendo os termos originais do sistema. Isso significa que a identidade daqueles interpelados por um discurso seria sempre dividida entre um grupo particular de diferenças conferidas por um sistema discursivo existente ( $a, b, c$ ) e a ameaça mais universal colocada pelo exterior discursivo ( $d$ ) (HOWARTH, 2000, p. 6, tradução nossa).

O estabelecimento de cadeias de equivalência entre diferentes elementos ou unidades diferenciais torna-se possível pela função discursiva atribuída a alguns significantes em formações discursivas específicas que são chamados de pontos nodais. Esses pontos nodais são assim responsáveis por conferirem significados parcialmente fixos a um conjunto particular de significantes e que, por esta função, sustentam e organizam ordens sociais. Como nos assinala Howarth, a categoria ponto nodal surge na teoria do discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe

[...] para explicar o entrelaçamento de diferentes elementos numa ‘cadeia signifiicante’ [...] Além disso, eles insistem que a interligação dos vários pontos nodais que formam a sociedade *depende* do delineamento de fronteiras políticas entre ‘os de dentro’ (insiders) e ‘os de fora’ (outsiders). Por isso, a abordagem deles enfatiza a necessidade de ‘fechamentos parciais’ e ‘fixações parciais’ do significado na sociedade, o que está de acordo com a ênfase pós-estruturalista no enfraquecimento e na desconstrução das estruturas, mais do que na sua completa dissolução. (HOWARTH, 2000, p. 17).

Percebe-se pela citação acima que a lógica da equivalência não pode ser pensada de forma isolada da lógica da diferença. 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).



É nesse momento que o papel da lógica da diferença intervém ou opera como lógica do limite isto é como força antagônica, 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.

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. A cadeia equivalencial, quando tem êxito e se torna hegemônica, favorece as sedimentações do poder, o que significa 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”, dando-se um momento de reativação, com um processo de desfixação de sentidos (MARCHART, 2009, p. 185). 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.

A hegemonia se instaura no movimento de produção de cadeias de equivalência que visam a domesticar discursivamente a incompletude do social. Hegemonizar significa investir no preenchimento do sentido de “universal” que, por sua vez, se apresenta como de representação impossível. Assim, para Laclau (2005):

Essa operação pela qual uma particularidade assume uma significação universal incomensurável consigo mesma é o que denominamos *hegemonia*. E dado que essa totalidade ou universalidade encarnada é, como vimos, um objeto impossível, a identidade hegemônica passa a ser algo da ordem do significante vazio, transformando sua própria particularidade no corpo que encarna uma totalidade inalcançável. (LACLAU, 2005, p. 95).

No entanto, 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. [...] A partir dessa ótica, antagonismos revelam 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, 2000, p. 5).



Assim, nas disputas travadas no jogo da linguagem, todo discurso busca produzir uma fronteira entre elementos que estão “dentro” e aqueles que estão “fora” de uma determinada formação discursiva. Tudo aquilo que está fora da cadeia de equivalência de um determinado discurso torna-se um excesso que, na infinitude do social, é significado como o “outro” antagônico a cada um dos elementos articulados naquele discurso. Essa percepção do jogo político coloca em evidência a categoria “fronteira” nesse tipo de abordagem discursiva. Estabelecer fronteiras, entendidas como cortes antagônicos de uma cadeia equivalencial, passa a ser visto como uma das condições de possibilidade para que as práticas discursivas isto é, o políticotenha lugar. Nesse sentido, Marchart afirma que:

A fronteira de um dado sistema significante não pode ser significada se não se manifestar através da forma de uma interrupção ou quebra do processo de significação. A função da fronteira excludente, ao ser tanto a condição de possibilidade como de impossibilidade de significado, consiste, então em introduzir uma ambivalência essencial em cada sistema de diferenças constituído por essa mesma fronteira. (MARCHART, 2009, p. 187).

Nesse movimento teórico a categoria “demanda” torna-se uma outraferramenta conceitual importante para pensar os processos de conflitos que se estabelecem em torno da conformação da ordem social. Nesse sentido, Retamozo (2009), leitor de Laclau e estudioso dos movimentos sociais contemporâneos, afirma que são as demandas que emergem como lugar de mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos. Para esse autor, 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 (frequentemente o sistema político), inicialmente como um pedido e, se não atendida, como reclamação (interpelação imperativa). 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. Esta “falta” percebida na ordem social 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 (RETAMOZO, 2009, p. 114).

Além disso, para esse autor, é igualmente importante refletir sobre a capacidade das instituições que fazem a gestão da ordem social – como, por exemplo, o Estado e, apostamos, consequentemente também a escola pública – darem respostas, definirem, deslocarem ou cancelarem o conflito instaurado pela demanda.



Na seção seguinte ensaio alguns efeitos que o estreitamento do diálogo com as abordagens discursivas e a mobilização decorrente de categorias de análise elaboradas no âmbito da teoria do discurso de matriz pós-fundacional – brevemente aqui apresentadas – vem produzindo na minha trajetória de pesquisadora do campo de currículo. Tendo como foco de investigação a questão do conhecimento escolar, meu propósito é apontar alguns deslocamentos teóricos efetuados que considero potencialmente férteis para as análises produzidas no campo do currículo acerca da interface currículo-escola-conhecimento.

### **Currículo e conhecimento escolar: que articulações são possíveis face às demandas de nosso presente?**

Tempos “pós” em que a condição da escola de estar “sob suspeita” pode significar igualmente que não foi demonstrada ainda a extensão de sua responsabilidade na construção do projeto de uma modernidade que já apresentou sinais de esgotamento, mas que não nos autoriza a negar radicalmente a potencialidade dessa instituição em significar e agir no e sobre o mundo (GABRIEL, 2008, p. 214).

A citação acima sintetiza a aposta que orienta os argumentos que pretendo sustentar nesta últimaseção. Reconhecer que a escola está “sob suspeita” não significa negá-la ou condená-la à extinção. O diálogo com a teoria do discurso de matriz pós-fundacional oferece elementos para qualificarmos essa situação como decorrente do acirramento de demandas que a interpelam em nosso presente provocando fissuras ou brechas contingenciais em sua estrutura e fazendo tencionar a fronteira que diferencia o que é e o que não é escolar.

Com efeito, esse tipo de abordagem permite valorizar este momento como potente do ponto de vista teórico-político na medida em que representa o momento da reativação da natureza contingente dessa instituição, o que desestabiliza alguns discursos sobre escola já bastante sedimentados, evidenciando assim um processo de desfixação de sentidos. Nessa perspectiva, reconhecer que a instituição escolar está, hoje, “sob suspeita” significa simultaneamente assinalar o fundamento ausente do social, como já discutido nas seções anteriores, e reconhecer a força da contingência que revela que as coisas poderiam ser de outra maneira. Desse modo, afasto-me das interpretações que se pautam em discursos hegemônicos de escola que qualificam essa situação como negativa e ameaçadora de uma ordem pré-estabelecida.

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 lacaniana, caberia, então, perguntarmo-nos: o que queremos adjetivar como escolar? Onde fixar a fronteira do que “é” e “não é”



escolar? Essa abordagem me permite olhar para o espaço social chamado escola como uma totalidade estruturada 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. Um exercício que implica entrar no jogo político em aberto e procurar fixar o sentido de espaço escolar, ainda que provisoriamente. Isso significa olhar a escola sem buscar sua essência, sua positividade plena e transparente, mas olhá-la por aquilo que o escolar exclui, deixa de fora, ou seja: seu exterior constitutivo (o “não escolar”).

Em torno do significante “escola” diferentes discursos se articulam na fixação de sentidos hegemônicos definidores da função social dessa instituição e dos sujeitos que nela atuam. O desafio teórico consiste em trabalhar na margem, nos limites 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. Interessa-me, pois, pensar deste lugar de fronteira onde estão sendo disputados os fundamentos contingentes que pretendem universalizar/hegemonizar um sentido particular de escola. Para tal, uma abordagem pela epistemologia das demandas – como vem sendo desenvolvida no âmbito da teoria do discurso (RETAMAZO, 2009), a fim de analisar movimentos sociais no cenário político contemporâneo – me parece uma escolha instigante. Sua potencialidade consiste em permitir uma leitura do político que leva em consideração tanto a estruturação da ordem social quanto as subjetividades. É justamente a categoria demanda que permite essa articulação.

Nessa perspectiva, considero potente incluir como momento da cadeia de equivalência definidora dessa instituição, o sentido de escola como “estrutura de oportunidades políticas”, ou ainda como um campo gestor de demandas sociais. Para tal, uma abordagem pela epistemologia das demandas – como vem sendo desenvolvida no âmbito da teoria do discurso (RETAMAZO, 2009), a fim de analisar movimentos sociais no cenário político contemporâneo – me parece uma escolha instigante. Sua potencialidade consiste em permitir uma leitura do político que leva em consideração tanto a estruturação da ordem social quanto as subjetividades. É justamente a categoria demanda que permite essa articulação.

Que demandas tencionam a definição de escola/escolar? Como a instituição escolar faz a gestão dessas demandas? Essas são algumas questões que me parecem abrir novas interrogações sobre o que já sabemos e queremos da escola. Afinal, se concordarmos com Retamazo (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 à escola pública no nosso presente – uma linha potente a ser explorada para pensar sentidos de escola.



Às reivindicações históricas de igualdade, expressas nas lutas pela democratização do acesso, vieram se acrescentar, nessas últimas décadas, as de diferença de variados movimentos sociais que disputam, no espaço público, o seu reconhecimento no currículo escolar. As demandas de igualdade e de diferença que caracterizam a luta hegemônica em nossa contemporaneidade encontram, na escola, terreno fértil para suas articulações.

Do mesmo modo, a estrutura escolar, frente a essa pressão que tenciona suas fronteiras, seus limites produzindo deslocamentos e antagonismos, investe em novos sentidos, reafirma posições hegemônicas a fim de preservar-se por meio da mobilização, reatualização de significados cristalizados. A articulação em torno do significante “qualidade da educação” pode servir de exemplo desse complexo jogo da gestão da escola, vista como um campo social de demandas, uma vez que é no jogo político que essa articulação organiza diversos discursos pedagógicos, justificando as reformas curriculares.

Venho defendendo em meus escritos mais recentes que para compreender as estratégias mobilizadas nesse momento político de reativação do escolar, precisamos dar conta tanto dessas demandas de igualdade, de diferença e de qualidade – formuladas pelos diferentes sujeitos que pressionam as fronteiras que definem esse sistema discursivo – como das ações de gestão dessas demandas desenvolvidas por essa instituição que interferem igualmente na demarcação do corte antagonônico necessário para a fixação provisória de um sentido hegemônico de escola.

Essa compreensão remete a um segundo sentido possível de escola disponível e em disputa nos debates educacionais contemporâneos. Refiro-me ao entendimento de escola como lócus de socialização e democratização do conhecimento científico. Entre as diferentes situações de desigualdade que suscitam indignação no nosso presente, destaco a “injustiça cognitiva social” (SANTOS, 2010) como sendo aquela que afeta diretamente a legitimidade política da instituição escolar. 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. Neste texto limito-me à questão da seleção dos conteúdos como ângulo de ataque mais fecundo para enfrentar a questão do conhecimento escolar por meio do deslocamento do foco da discussão das políticas de conhecimento para o jogo político definidor do significante conhecimento.

Assim como para a escola, interessa-me sublinhar as lutas pela definição de conhecimento escolar que mobiliza sentidos da interface verdade-cultura-poder. Muito já foi produzido sobre essa interface, mas assim como para escola, esse “muito” também significa “não-tudo”. O que poderíamos ainda trazer de novo sob o sol? E ainda, o que essas formulações dizem sobre fechamentos e incompletudes, na definição do conhecimento escolar?



Esse tipo de exercício pressupõe considerar o significante “conhecimento escolar” como um significante flutuante que como tal é investido de diferentes significados e funções discursivas dependendo das cadeias de equivalência nas quais é mobilizado. Os debates curriculares assinalam que esse termo tem sido objeto de processos de fixação e desfixação que o colocam ora como o exterior constitutivo, ora como ponto nodal da cadeia de equivalência definidora de escola. Nesse movimento são reatualizados discursos científicos produzidos em diferentes campos de pesquisa, que participam dessa disputa ao investirem em significantes como “ciência”, “verdade”, “cultura”, “diferença”, “competências”, “habilidades”, “valores”, “conteúdo”, “disciplina escolar”, entre outros.

Nos limites deste trabalho não cabe explorar de forma aprofundada esses diferentes movimentos deslocatórios e práticas articulatórias. Apoiada na epistemologia das demandas interessa-me apontar alguns caminhos investigativos que considero potentes para a análise do jogo político que envolve a democratização da escola pública. Como já assinalai, falar de democratização de escola pressupõe enfrentar a questão da distribuição desigual do conhecimento científico. Como o espaço escolar – lócus de articulação de diferentes demandas – poderia enfrentar o tipo de injustiça cognitiva acima mencionado? Em quais elementos, unidades diferenciais vale a pena investir para que se tornem momentos da cadeia de equivalência definidora de conhecimento escolar? Essas questões podem ser uma forma produtiva de entrar na discussão aqui proposta.

Neste trabalho, invisto na possibilidade de fixação do sentido de conteúdo em sua relação com o conhecimento escolar e o conhecimento científico. Esse recorte se justifica pela forma como esses dois significantes estão sendo mobilizados e articulados em diferentes textos curriculares em circulação na atualidade

Com efeito, significados ora como sinônimos, ora em oposição binária, esses significantes – conteúdo, ciência e conhecimento escolar – participam do processo de fixação do que deve ser legitimado e validado para ser ensinado na escola da educação básica, produzindo efeitos epistemológicos e políticos no processo de gestão das demandas que interpelam essa instituição. Quando apreendidos como sinônimos tendem a reforçar a ideia de conteúdos universais, patrimônio cultural da humanidade, tornando-se alvo das críticas endereçadas à perspectiva conteudista. Acrescenta-se ainda que nessa cadeia de equivalência o sentido de conhecimento científico tende a ser associado, necessariamente, ao universalismo eurocêntrico. Nessa leitura da cadeia definidora de conhecimento escolar o corte antagônico produz como exterior constitutivo outras leituras de mundo que se distanciam dos cânones da ciência moderna.

Do mesmo modo, quando os termos conteúdo, ciência e conhecimento escolar não aparecem articulados na mesma cadeia de equivalência eles tendem a se apresentar em uma situação antagônica na qual o primeiro, articulado ao



segundo, emerge como o exterior constitutivo do terceiro que tende a se fixar a partir da articulação entre significantes como “valores”, “competências”, “habilidades”. Esse tipo de mecanismo discursivo aparece muitas vezes associado à emergência das demandas de diferença no cenário político contemporâneo. Nesses debates, uma escola democrática tende a ser uma escola aberta à diferença, deixando a questão do conhecimento científico/conteúdo em segundo plano, isto é, em uma posição subalternizada na cadeia de equivalência, quando não o expõe para a fora de sua cadeia.

Percebe-se que embora as duas situações acima descritas sustentam argumentos distintos, elas mobilizam um sentido de conteúdo semelhante. Qual o interesse em fixar necessariamente o termo conteúdo como algo negativo, opressor? Que outros fluxos de sentido poderiam ser acionados com o intuito de deslocar as fronteiras do que é e do que não é conteúdo?

Importa assim propor e operar com um sentido de conhecimento escolar que permita que outras definições/articulações entre diferença/ciência/conteúdo possam emergir. Definir conhecimento escolar como estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos pode abrir outras possibilidades de pensar essa relação. Conhecimento pois, entendido como fluxos de sentidos estabilizados, vale sublinhar, em um contexto discursivo específico no qual o compromisso com o valor de verdade não pode ser descartado.

Nesse argumento, o termo conteúdo condensaria fluxos de sentidos específicos que participam da cadeia de equivalência que define conhecimento escolar. Conteúdo não seria nessa definição sinônimo de conhecimento escolar, e sim de conhecimento científico curricularizado e/ou didatizado. Dito de outra maneira, o termo conteúdo passa a ser significado como unidade diferencial que quando incorporada à cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares. Isso não significa que outras unidades diferenciais não participem igualmente dessa cadeia.

Não se trata de reforçar hierarquias entre os diferentes conhecimentos, mas considerar o papel desempenhado pelo conhecimento científico na produção do conhecimento escolar. Considero importante ainda sublinhar que os fluxos de cientificidade não são percebidos, nessa definição, como fluxos de conhecimentos universais e neutros. Ciência é um termo em torno do qual se disputam sentidos de verdade. Assumir a centralidade do papel dos fluxos de cientificidade na definição de conhecimento escolar significa assumir o compromisso da escola com o valor de verdade. Isso significa que os fluxos de cientificidade recontext-



tualizados nos currículos escolares carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado nas matrizes teóricas nas quais o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares. Resignificado desse modo, o mérito do termo conteúdo é que ele garante que o debate sobre produção e distribuição do conhecimento escolar continue e possa permanecer na pauta de uma racionalidade na qual a questão da verdade, ou melhor, do domínio do verdadeiro não seja abandonada, nos exigindo assim um enfrentamento com os desafios da objetivação do conhecimento.

Na crítica pós-fundacional às perspectivas essencialistas aqui defendida, todo discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro, de dizer a verdade do social (BURITY, 1997), o que está em jogo não é, pois, a superação dos antagonismos, nem a busca de consenso, mas sim o estabelecimento de fronteiras provisórias tencionadas pelas demandas de cada presente. Nesse movimento práticas articulatórias entram em ação possibilitando a identificação dos “diferentes elementos que entram na composição de uma formação hegemônica” (BURITY, 1997, p. 10). Se pensarmos em termos de definição de “escola democrática” ou “conhecimento escolar” em uma sociedade desigual e plural como a nossa, cabe-nos perguntar em quais processos de identificação investir no processo de hegemonização desses termos. Neste texto procurei sustentar o argumento de que o termo conteúdo pode assumir outros significados e desse modo apresentar um potencial para a reflexão política no campo do currículo, que merece ser mais bem explorado.



## REFERÊNCIAS

- BURITY, J. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: OLIVEIRA, M. A. G. de. (org.). *Política e contemporaneidade no Brasil*. Recife: Edições Bagaço Ltda, 1997, p. 29-74.
- BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. *Pós estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-47
- BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias [online]*, n. 22, 2010, p. 1-23
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19 edição. São Paulo: Loyola, 2009.
- GABRIEL, C.T. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. *Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GABRIEL, C.T. & COSTA, W. Que “negro” é esse que se narra nos Currículos de História? *Revista Teias* (Rio de Janeiro. Impresso), v. 11, p. 1-20, 2010
- GABRIEL, C. T. Currículo e epistemologia: sobre fronteiras do conhecimento escolar. In LEITE, C; PACHECO, J.C; MOREIRA, A.F ; MORAZ, ANA (orgs.) *Políticas, fundamentos e práticas de currículo*. Portugal: Editora Porto, 2011a.
- GABRIEL, C. T. Estudos curriculares face às demandas de nosso presente. Conferência do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo. Faculdade de Educação - UFRJ. 2011b
- GABRIEL, C. T.; COSTA, W. Currículo de história, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan.-abr. 2011c.
- GABRIEL, C. T. Da linguagem do texto à linguagem da tessitura do real: que implicações para a pesquisa em educação? In VENERA Raquel A.V.S. , CAMPOS, Rosane (orgs) *Abordagens teórico-metodológicas: primeiras aproximações* Joinville: Editora Univille, 2012b, p.19-42
- GABRIEL, C. T. Teoria da História, Didática e Narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História* (Online), v. 32, 2012.
- GABRIEL, C. T. & FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo In LIBANEO, J. C.; ALVES, N, (orgs) *Temas da Pedagogia. Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 2012
- HOWARTH, D. *Discourse*. Buckingham/Philadelphia: Opens University Press, 2000.
- HOWARTH, D. Applying discourse theory: the method of articulation. In: \_\_\_\_\_ & TORFING, J. *Discourse theory in european politics*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005



- LACLAU, E. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel, 1996.
- LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LACLAU, E. *New Reflexions on the Revolution of Our Time*. London: Verso, 1990.
- MARCHART, O. *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. 1ª Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. In: *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169.
- MOUFFE, C. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda. 1996.
- RETAMOZO, M. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*, Santiago v. 35, 2009 p. 110-127.
- SANTOS, B. de S. *Epistemologia do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.