

**O CURRÍCULO EM CONTEXTO  
PÓS-ESTRUTURAL: uma leitura  
pela Teoria do Discurso de  
Laclau e Mouffe**

**THE CURRICULUM IN A POST-  
STRUCTURAL CONTEXT: a  
reading by Laclau and Mouffe's  
Discourse Theory**

**EL CURRÍCULO EN UN  
CONTEXTO POST-  
ESTRUTURAL: una lectura por  
la Teoría del Discurso de Laclau  
y Mouffe**

**Resumo:** No presente artigo objetivamos apresentar o campo curricular em uma leitura pós-estrutural pós-fundacional, sob as lentes da Teoria do Discurso (TD) como proposta por Laclau e Mouffe. Por um caminho de revisão bibliográfica, dentro de uma pesquisa qualitativa, propomos uma apresentação perspectivada tanto da corrente de pensamento quanto da teoria empregada com fins de situar o currículo nessas bases. Neste exercício de revisão, lemos duas influentes obras sobre o Currículo, demonstrando como a perspectiva discursiva amplia as possibilidades de entendimento do elemento curricular em seus diferentes arranjos no tempo. Finalmente, concluímos que o currículo é discurso que significa a realidade e que essa significação está em constante disputa pela hegemonização do significado.

**Palavras-chave:** Currículo. Teoria do Discurso. Pós-estruturalismo.

Recebido em: 24/08/2022

Aceito em: 25/09/2022

Publicação em: 15/10/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-  
1579.2022v15n2.64103

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Kleber Santos Chaves**

Mestre em Ensino

Doutorando pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e professor de Filosofia na Rede Estadual de Educação Básica da Bahia, Brasil.

E-mail: [kleber.ksc2@gmail.com](mailto:kleber.ksc2@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8005-1865>

**Ana Cristina dos Santos Silva**

Mestra em Ensino

Doutoranda pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e professora na Rede Municipal de de Educação Básica do município de Brumado. Bahia, Brasil.

E-mail: [anahick2006@hotmail.com](mailto:anahick2006@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3499-1095>

**Benedito Gonçalves Eugênio**

Doutor em Educação

Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil.

E-mail: [benedito.eugenio@uesb.edu.br](mailto:benedito.eugenio@uesb.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>

**Como citar este artigo:**

CHAVES, K. S.; SILVA, A. C. S.; EUGENIO, B. G. O CURRÍCULO EM CONTEXTO PÓS-ESTRUTURAL: uma leitura pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n2.64103>.

**Abstract:** In this article we aim to present the curricular field in a post-structural post-foundational reading, under the lens of Discourse Theory (TD) as proposed by Laclau and Mouffe. Through a path of bibliographic review, within a qualitative research, we propose a presentation perspective of both the current of thought and the theory used in the purpose of situating the curriculum in these bases. In this review exercise, we read two influential works on the Curriculum, demonstrating how the discursive perspective expands the possibilities of understanding the curricular element in its different arrangements in time. Finally, we conclude that the curriculum is a discourse that means reality and that this meaning is in constant dispute for the hegemonization of meaning.

**Keywords:** Curriculum. Discourse Theory. Poststructuralism.

**Resumen:** En este artículo pretendemos presentar el campo curricular en una lectura post-estructural post-fundacional, bajo la lente de la Teoría del Discurso (TD) propuesta por Laclau y Mouffe. A través de un camino de revisión bibliográfica, dentro de una investigación cualitativa, proponemos una perspectiva de presentación tanto de la corriente de pensamiento como de la teoría utilizada con el propósito de situar el currículo en estas bases. En este ejercicio de revisión, leemos dos trabajos influyentes sobre el Currículo, demostrando cómo la perspectiva discursiva amplía las posibilidades de comprensión del elemento curricular en sus diferentes disposiciones en el tiempo. Finalmente, concluimos que el currículo es un discurso que significa realidad y que este significado está en constante disputa por la hegemonización del significado.

**Palavras-clave:** Currículo. Teoría del discurso. Postestructuralismo.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa de revisão bibliográfica da qual deriva o presente artigo (CHAVES, 2021) pensou a realidade em bases pós-estruturais pós-fundacionais. Isso significa que a investigação não esteve centrada em uma descoberta ou no encontro de uma verdade. Neste campo, partimos da aceitação de que a verdade, como a realidade compreensível, é significada por um processo metódico de construção de significados.

Por isso, nossa primeira tarefa neste texto é situar este contexto encaminhando o leitor, na segunda sessão, para a perspectiva da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, aporte com o qual pensamos o currículo, protagonista de nossa exposição. A TD permite afirmar o campo curricular como uma arena de disputas acirradas pela significação dos elementos da realidade que tem potencial de influência na formação dos momentos de hegemonização discursiva, aspecto ao qual nos atermos na terceira sessão.

Por isso, na esteira do discurso, tratamos do currículo passando em revista obras distintas (SILVA, 2005 e LOPES; MACEDO, 2011) e relevantes do campo curricular com vistas a demonstrar como a perspectiva discursiva permite uma compreensão que supera e explica as classificações que o currículo recebe em diferentes configurações da realidade.

Isso nos permite indicar, na última sessão, o currículo como um discurso que constrói a realidade. Para tanto, acionamos alguns conceitos da TD com os quais é possível, após o exercício das sessões anteriores, sustentar o entendimento de que o discurso que forja o currículo supre uma falta constituinte da realidade que, na disputa pela significação do currículo, acaba permitindo uma hegemonização precária de significados.

## 2 PÓS-ESTRUTURALISMO PÓS-FUNDACIONISTA

Neste exercício para compreender um pós-estruturalismo de matriz pós-fundacional, apoiamos-nos tanto em Derrida (1995), filósofo desconstrucionista de extrema relevância para afirmação desse campo, quanto nas delimitações produzidas por vários estudiosos do pós-estruturalismo pós-fundacionista, que, no Brasil, também são estudiosos da Teoria do Discurso, tais como: Daniel de Mendonça e Léo Rodrigues (2014); Mendonça, Rodrigues e Bianca Linhares (2017); Alice Casimiro Lopes, Ana Luiza Oliveira e Gustavo Gilson Oliveira (2018); e Alice Lopes (2013).

Antes do mais, é necessário afirmar que o Pós-Estruturalismo não consiste na negação do

Estruturalismo e que, em todo caso, tanto uma perspectiva quanto a outra é melhor apresentada no plural: pós-estruturalismos e estruturalismos, dadas as suas variações e caráter não uníssono em seus representantes.

Isso porque é possível encontrar estruturalistas e estruturalismos em momentos e com compreensões diversas sobre a estrutura e a relação dessa na construção da realidade. Para exemplificar essa diversidade, consideramos o trabalho de Sales (2003), que, levantando o histórico e a problemática dessa corrente de pensamento, elenca, dentre os seus “participantes” nomes que vão de Spencer, Morgan, Marx e Durkheim, passando por Kafka e Lévi-Strauss, Althusser, Saussure, e chegando a Lacan e Foucault, frisando que os dois últimos passariam por “fases” pós-estruturais.

De qualquer modo, parece persistir nos diferentes estruturalismos o entendimento de que existe um centro fundante último, definido e – em alguns desses casos – imutável para a realidade. Esse é o ponto a partir do qual o pós-estruturalismo, de tonalidade pós-fundacionista, lido em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, se descola.

Essa tonalidade pós-fundacionista do pós-estruturalismo nos faz reiterar a existência de vários pós-estruturalismos. Ao indicarmos a perspectiva pós-estrutural de nuances pós-fundacionais, não estamos reduzindo ou subjugando a perspectiva pós-fundacionista à primeira – reconhecemos aqueles que a compreendem de maneira independente.

Contudo, o fazemos por considerar as críticas pós-fundacionais “a projetos teóricos que visavam se estruturar a partir de um fundamento último, como se tal fundamento fosse transcendente às próprias práticas políticas e sociais” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 84), como de extrema relevância e conexão com o projeto teórico encabeçado por Laclau e Mouffe.

Assim, não é razoável, para nós, afirmar um centro fundante fixo, mas, o mais próximo disso seria a afirmação de um momento hegemônico, cuja distinção do primeiro se dá por sua precariedade: o fundamento seria algo suturado, o hegemônico algo que deseja a sutura sem ter condições de alcançá-la. Ainda assim, o hegemônico ocupa o centro fundante, que é uma falta, de modo a sustentar o significado de determinada realidade enquanto durar o momento-articulatório que o fixou precariamente nessa posição.

Recorrendo a Lévi-Strauss, percebemos que existe nesse estruturalismo, de relevância e influenciador de outros, uma preocupação justamente com esse centro, interno e fundante.

[...] o que denominamos estruturalismo no campo da Linguística ou da Antropologia, ou em outras disciplinas, não é mais que uma pálida imitação do que as ciências naturais andaram a fazer desde sempre. A Ciência apenas tem dois modos de proceder: ou é reducionista ou é estruturalista. É reducionista quando descobre que é possível reduzir fenômenos muito complexos, num determinado nível, a fenômenos mais simples, noutros níveis. [...] Quando somos confrontados com fenômenos demasiado complexos para serem reduzidos a fenômenos de ordem inferior, só os podemos abordar estudando as suas *relações internas*, isto é, tentando compreender que tipo de sistema original formam no seu conjunto. (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 14-15, grifo nosso)

A crítica pós-estruturalista feita na Teoria do Discurso, como em Laclau e Mouffe (2015), dirige-se também a essa maneira endógena como o estruturalismo analisa as relações. A TD insistirá na análise dos elementos internos e externos, pois o fundamento – para nós o hegemônico - não é autogerado, tampouco o seu significado se encontra já inteiro dado em si mesmo. Há, nessa perspectiva, uma “defesa da flutuação de sentidos do significante” como também um processo de “desestruturação da unidade do signo” (LOPES, 2013, p. 13). Ainda para a estudiosa Alice Lopes, tal fato encontra seu momento nas indagações lacanianas ao projeto saussuriano em que se desfaz

[...] qualquer relação entre significante e significado: ele quebra a unidade do signo; inverte a relação saussuriana entre significante e significado, conferindo primazia ao significante; defende que o significante resiste à significação.

(LOPES, 2013, p. 13)

Essa discussão tenderia a nos levar a um diálogo denso e complexo com diferentes correntes de pensamento com as quais o pós-estruturalismo é desenvolvido. Para um aprofundamento como esse, o estudo realizado por James Williams (2012) é um caminho oportuno. No livro, Williams (2012) discorre sobre os principais aspectos do pensamento de Jaques Derrida, Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Julia Kristeva no que se refere à afirmação da corrente pós-estrutural. Para tanto, apresenta uma leitura comentada de obras de destaque dos autores citados, indicando o modo como o pós-estruturalismo vai sendo construído, conforme também se distinguirá de (se inspirando em) bases filosóficas como a transcendência kantiana, a vontade de potência (existencialismo) nietzschiano, a construção fenomênica em Husserl e a hermenêutica-fenomenológica de Heidegger.

Dessa forma, em um recuo ao nosso foco, gostaríamos de demarcar como um momento de distinção do pensamento pós-estrutural uma necessidade de repensar a ideia de estrutura (fixa e autocentrada), de fundamento e das relações de interioridade e exterioridade que se estabelecem para constituição de uma realidade.

Para tanto, recorreremos aos estudos de Derrida, que quando da problematização dessas questões, já afirmava um signo que supriria a necessidade não-realizável de um fundamento:

Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o supre, que ocupa o seu lugar na sua ausência, esse signo acrescenta-se, vem a mais, como suplemento. O movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado (DERRIDA, 1995, p. 245).

Na teoria do discurso, Laclau (2010) e Laclau e Mouffe (2015) chegaram ao entendimento de que é o momento hegemônico que será responsável por suprir essa falta, ocupando esse centro. Isso traz uma grande implicação, digna daqueles momentos de virada epistemológica, para a compreensão que se tem acerca da realidade, uma vez que, por causa dessa construção cêntrica que parte de uma falta “a realidade, como possibilidade de ser perscrutada, conhecida verdadeiramente, é uma impossibilidade, tendo em vista que está significada de diversas maneiras, a partir de diferentes estruturas discursivas (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49).

Para chegar a esse entendimento, Laclau e Mouffe revisaram uma vasta literatura de diferentes correntes do pensamento em tempos distintos. Com esse esforço, eles forjam uma teoria potente, complexa, que auxilia no entendimento de como a realidade de nosso tempo foi sendo construída.

### 3 A TEORIA DO DISCURSO EM ERNESTO LACLAU E CHANTAL MOUFFE

Sobre o esforço na construção da teoria, os pesquisadores Alice Casimiro, Frédéric Vandenberghe (UERJ) e Kathya Araujo (Universidade Academia Humanismo Cristiano, Chile), em entrevista realizada com Laclau, no Rio de Janeiro, e intitulada *Entre a equivalência e a diferença: notas sobre a trajetória teórico-política de Ernesto Laclau* (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 15-34), tiveram a oportunidade de ouvir do próprio autor aspectos mais íntimos de variados momentos de sua vida que contribuíram para a formação da Teoria do Discurso.

Vale destacar desde agora que essa teoria não foi pensada objetivando análises do campo educacional, muito menos o currículo, o ensino ou afins. Somente com pesquisas de curriculistas como Alice Lopes e Elizabeth Macedo é que aportes dessa teoria começam a ser empregadas para discussões e análises da política curricular em suas variadas dimensões. Com a incorporação da TD ao campo do currículo, a política passou a ser compreendida diferentemente da perspectiva estadocêntrica, para qual o currículo constitui um texto fechado com origem nas instâncias governamentais e implementação (automática) nas instituições escolares.

A partir da década de 1990, no Brasil, a TD passa a constituir um aporte teórico de enorme potencial para a problematização de questões que, assim como no campo da Ciência Política - terra natal da teoria

- fugiam às construções teóricas até ali usuais. A opção pela TD naquele contexto é certamente influenciada pelo processo de complexificação da realidade - complexificação das articulações discursivas, em nosso léxico - que já não podia ser explicada exclusivamente por binômios categóricos fixos.

Por isso, um dos primeiros rompimentos teóricos que Laclau e Mouffe fazem é com o Marxismo – sobremaneira o de viés ortodoxo. Em *Pós-marxismo sem pedidos de desculpas*, eles apresentam as motivações para esse passo que deram em relação a essa corrente teórica extremamente penetrada na epistemologia de vários campos do conhecimento, sobretudo na política. Dizem os autores que é preciso:

[...] aceitar, em toda a sua novidade radical, as transformações do mundo em que vivemos, isto é, nem as ignorar nem as distorcer a fim de torná-los compatíveis com esquemas desatualizados para que possamos continuar a habitar formas de pensamento que repetem as velhas fórmulas. [...] partir dessa inserção plena no presente - em suas lutas, seus desafios, seus perigos - para interrogar o passado, a fim de procurar dentro dele a genealogia da situação atual; reconhecer dentro dele a presença - primeiramente marginal e enevoadas - dos problemas que são nossos e, conseqüentemente, estabelecer com esse passado um diálogo organizado em torno de continuidades e descontinuidades, identificações e rupturas. É assim, tornando o passado uma realidade transitória e contingente em vez de uma origem absoluta, que uma *tradição* toma forma. (LACLAU E MOUFFE, 2015, p. 36, grifos dos autores)

Com essa posição firmada, os autores apresentam uma abertura para compreender, de maneira nova, a realidade, e como ela foi sendo construída até aquele momento. Eles demonstram disposição em percorrer os caminhos para chegar a esse nível - provisório - de compreensão.

Para chegar às rupturas, no entanto, Laclau reconhece - ainda na entrevista mencionada - os débitos que a construção da TD tem com muitos pensadores e correntes de pensamento. Afinal, a complexidade do tempo em que a teoria foi forjada não podia estar imune - desarticulada - dos movimentos epistemológicos que foram, eles mesmos, pensando e repensando o real em cada uma das suas frações. Movimentos esses que vão tornando a compreensão da realidade sempre mais complexa, porque o próprio real se complexifica.

Dentre as muitas influências sofridas por Laclau, estão, desde fatos pessoais, como o seu engajamento no movimento socialista da Argentina (1960), até a sua formação em Filosofia. Dentre os autores que se destacam como intelectuais influentes na Teoria do Discurso estão, desde marxistas, como Louis Althusser e Antonio Gramsci; pensadores analíticos, como Ferdinand de Saussure e Ludwig Wittgenstein; fenomenólogos/ontologistas, sobretudo Martin Heidegger; até a psicanálise, marcadamente a apresentação da linguagem em Jacques Lacan; e, talvez, de maneira definitivamente marcante, o desconstrucionismo de Jacques Derrida.

Vamos nos ater a um conceito chave da TD. Discurso, para essa perspectiva, não é um ato de fala, uma produção da escrita, ou um pronunciamento, mas, nas palavras de Laclau e Mouffe, é uma “totalidade que inclui em si o linguístico e o não linguístico” (in LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 39). O discurso, assim, é a realidade que tem por característica possuir um significado precário; a realidade como um todo, suas frações, como as relações dessas, significam.

Alguns críticos, ainda na ocasião do lançamento da obra fundante da teoria, *Hegemonia e estratégia socialista*, publicada originalmente em 1985, foram contundentes em apontar a realidade discursiva como um devaneio dos autores. Dentre esses, ganhou destaque o reconhecido marxista inglês Norman Geras, que, após a leitura integral do texto, dedicou “quarenta páginas (um terço da edição do maio-junho de 1987 da *New Left Review*) a uma análise detalhada dessa obra inútil” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 37, grifos

<sup>1</sup> Fundado nos anos de 1960 a *Revisão da Nova esquerda*, em livre tradução, é um respeitado periódico acadêmico britânico de esquerda. Para seu editor, Perry Anderson “é um periódico político com sede em Londres que tentou tratar as ciências sociais e morais – ‘teoria’, se você preferir - e artes e costumes – ‘cultura’, para abreviar - no mesmo

do autor).

Uma das críticas se direciona à afirmação da realidade discursiva, que implicaria a negação da existência daquilo que não ganhou significado, o que faria da teoria limitada e limitante. Nós acreditamos que esse seja um equívoco produzido em uma leitura da TD, para qual a existência prescinde do significado. Ainda que apenas o significado dê ao ente<sup>2</sup> existente participação na realidade, que é discursiva.

Isso é, a existência quando desconhecida por nós (pessoas humanas) não faz parte da realidade, que é algo construído, discursivamente. Quando desconhecemos completamente alguma coisa, ou seja, quando não sabemos de sua existência, não temos possibilidade de inferir qualquer significado a esse desconhecido. Porém, quando passamos a ter noção dessa existência, concomitantemente damos um significado a ela, o que leva esse existente a constituir parte da realidade, sempre articulado a outro significado.

Essa *articulação* – outro conceito chave da TD – a qual nos referimos, exige a apresentação de alguns outros conceitos que a ela estão ligados. Quando se estabelece uma articulação, ocorreu a relação de *elementos* (flutuantes). Elementos são parte da cadeia discursiva - da realidade total, construída - que não estão articulados em torno de algum outro elemento central, diríamos, em torno de um *ponto-nodal*. Quando, porém, esse elemento se articula a outros elementos em torno de um ponto-nodal, dizemos aí que ocorre um *momento*. O momento é uma trincheira articulatória em que estão dadas as condições, sempre precárias, para a afirmação potente de um *antagonismo* que deseja desarticular uma determinada *hegemonia* (também aberta, provisória, precária).

Por sua vez, “hegemonia é, simplesmente, um *tipo de relação* política, *uma forma*, por assim dizer, de política, mas não um lugar determinável na topografia social” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 219, grifos dos autores). Por isso, “o campo geral de emergência da hegemonia é o das práticas articulatórias, isso é, um campo onde os elementos não se cristalizam em momentos” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 213, grifos nosso).

A hegemonia é uma construção discursiva cuja existência estabelece, como exposto por Laclau e Mouffe (2015, p. 222-223), a “abertura do social”. Ou seja, os elementos que têm os seus próprios sentidos flutuantes, *diferenciais* - abertos à modificação, a serem em outra configuração - podem se articular a outros elementos em torno de um ponto-nodal (uma demanda: uma causa comum). Isso demonstra que houve a formação de um momento, construtor da *equivalência*.

Assim, estabelecido o presente momento hegemônico, isso se deu pela desconstrução de um outro, anteriormente hegemônico. Esse novo estabelece renovados sentidos, ao tempo em que prossegue com os movimentos de articulação, agregando mais elementos e mantendo ou perdendo alguns dos anteriores. Nessa fase, ocorre também a relação do hegemônico com os momentos antagônicos, para os quais o objetivo será enfraquecer e desmanchar a articulação em situação de hegemonia.

O hegemônico e o antagônico, cada um em nível de força e articulação distintos, constroem *sentidos* na realidade. O hegemônico busca fixar certos sentidos, intencionado a superar a incompletude com as quais os significados dos elementos que formam o momento em que se assenta vão se constituindo. Enquanto isso, o antagônico por seu caráter negativamente fundante (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 226), opõe-se, buscando construir um outro significado para a realidade, muitas vezes na desconstrução do sentido hegemônico. Hegemonia e antagonismo mantêm uma relação de desconstrução mútua, relação essa que justifica a não conclusão do objetivo de ambos, fixar

---

espírito histórico da própria política” (2000, p. 2, tradução nossa). Original: *It is a political journal based in London that has tried to treat social and moral sciences - "theory", if you will - and arts and mores - "culture", for short - in the same historical spirit as politics itself.*

<sup>2</sup> Tomado da Metafísica, ente é um ser individual e específico, um “ser não-absoluto”, não é um “ser em si”, mas um ser limitado que existe em relação a outros entes e a um Ser nele mesmo. Nesse ponto, vale as ressalvas à construção de um *ser em si* feitas à uma realidade em si mesma.

definitivamente o sentido de uma realidade.

Não há fixação definitiva de sentidos porque:

[...] a hegemonia é basicamente metonímica: seus efeitos sempre emergem de um excesso de sentido que resulta de uma operação de deslocamento. [...] Esse momento de deslocamento é essencial a toda prática hegemônica [...] nenhuma lógica hegemônica pode dar conta da totalidade do social e constituir seu centro, pois neste caso uma nova sutura teria se produzido e o conceito de hegemonia teria se autoeliminado. A abertura do social, então, é pré-condição de toda prática hegemônica. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 223)

Assim, o sentido é uma produção da prática hegemônica construído discursivamente, que confere significado à realidade. Tal significação perdura porquanto perdurar o momento hegemônico fixado. Dessa maneira, pensamos o currículo “tanto como texto quanto como discurso” pois como tal ele é “produto de inúmeras influências e condicionantes envolvendo intenções e negociações constantes” (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p. 4). Nossa compreensão de currículo, como desenvolvemos abaixo, tem em vista as construções hegemônicas e antagônicas, outro nome para esses “condicionantes” e as “intenções e negociações constantes”.

#### 4 CURRÍCULO: um campo de disputas discursivas por sentidos

Desde que tomou centralidade no campo educacional, o currículo passou a ser também um campo de grandes disputas. Esses embates forjaram um número variado de sentidos que o currículo assumiu, ao sabor da articulação que se fixava em cada momento de precariedade da história.

Considerar o momento da fixação e apresentar algumas das diferentes leituras do currículo é nossa primeira tarefa nessa altura do texto. Adiante, passamos a uma revisão dos diferentes sentidos que as disputas hegemônicas-antagônicas produziram para esse significante. Finalmente, demonstraremos que a disputa, ao cabo de tudo, é pela significação da realidade.

##### 4.1 Currículo, etapa ou momento? Sobre o processo de fixação do campo curricular

O início do século XX é considerado um período no qual se tornavam concretos movimentos de sedimentação do campo curricular. Nisso concordam tanto as curriculistas Lopes e Macedo (2011) quanto Tomas Tadeu da Silva (2005).

Com Lopes e Macedo (2011), podemos afirmar que o início dos anos 1900 marcam a articulação de elementos diferentes em um momento de equivalência que tornam possível a hegemonização dos estudos curriculares como campo próprio e específico da epistemologia educacional.

Silva (2005) aborda esse mesmo evento com aparências de que ele configure uma etapa, o que nos parece algo linear. Existia, para o autor, muito antes da instituição do campo curricular, a preocupação com o *que ensinar*. Isso nos remonta a um modo medieval escolástico (de maneira sistemática, aos jesuítas) ou, se quiséssemos ainda traçar uma genealogia, a momentos da Antiguidade Clássica com ideias como da *Paideia* grega. Sem propor esse estudo genealógico, o autor lembra Comenius e sua *Didática magna*, como exemplo de que a preocupação com o que ensinar é anterior à instituição do campo curricular.

O que nos interessa nessa apresentação, sobretudo baseando-nos no trabalho de Lopes e Macedo (2011), é demonstrar como a realidade, em perspectiva diversa, significa a realidade de maneira distinta. Com Silva (2005), a impressão é de que os acontecimentos históricos progridem e que os estudos curriculares são uma consequência evolutiva-linear de acontecimentos anteriores (Comenius → campo curricular). Com as pesquisadoras da UERJ, no entanto, percebemos que houve uma articulação não-necessária, mas estritamente contingente, que, influenciada por outros movimentos exteriores, permitiram a hegemonização do campo do Currículo.

Tal distinção de perspectiva nos permite reconhecer as pesquisadoras como situadas em uma compreensão pós-estrutural e pós-fundacional, de maneira contundente a partir dos anos 2000. Silva

(2005) oscila com marcas estruturalistas e marxistas em suas obras iniciais e uma perspectiva mais pós-estrutural, quando se vincula com as contribuições de Foucault e Deleuze, particularmente a partir da segunda metade dos anos 1990, conforme excerto a seguir, presente em uma de suas obras mais conhecidas e utilizadas pelos pesquisadores do campo do currículo:

[...] é também evidente que continuamos sendo também governados, de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais. O poder econômico das grandes corporações industriais comerciais e financeiras não pode ser facilmente equacionado com as formas capilares de poder tão bem descritas por Foucault. De forma similar, o poder político e militar de nações imperiais como os Estados Unidos não pode ser facilmente descrito pela microfísica foucaultiana do poder. (SILVA, 2005, p. 145)

Essas marcas teórico-metodológicas de compreensão do currículo, presentes na produção de Silva (2005), dificultam a compreensão desse objeto como o movimento pós-estruturalista da Teoria do Discurso o propõe. Não caberia, nessa perspectiva que adotamos, o entendimento de que as forças hegemônicas (como as citadas pelo autor, imperialismo americano ou poder econômico de grandes corporações), sejam em si mesmas constituídas e determinadas.

A TD entende que é preciso pensar tais forças não como entidades autofundadas, providas de uma essência que não permite as suas modificações além de aparências distintas em circunstâncias variadas. Essa imagem de poderio pode dar a impressão de imutabilidade. Contudo, é possível pensar esses elementos como articulados em torno de um propósito (ponto-nodal), estabelecido em momento hegemônico e por isso significando discursivamente como uma força de determinação da realidade.

O ponto chave aqui é que essa determinação nunca é total, sempre haverá um espaço de “fuga” que não permite a sutura completa. Tal espaço é o antagônico, a outra face da hegemonia, a face que não permite que a hegemônica seja, em si mesma, completa de significado, “o antagonismo [que] escapa à possibilidade de ser apreendido pela linguagem, uma vez que a linguagem só existe como esforço para fixar aquilo que o antagonismo subverte” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 202).

A linguagem, como estrutura, sempre buscará fixar o sentido. O antagonismo, como parte da realidade discursiva, ao mesmo tempo em que trabalha a linguagem para promoção de tal fixação, está impossibilitando o êxito desse trabalho. O antagonismo é sempre o “outro” (LACLAU; MOUFFE, 2015), que não me permite a completa realização de mim mesmo. No caso, que não permite a linguagem fixar definitivamente o sentido de nenhuma realidade, o que impossibilita a fixação completa de quaisquer forças hegemônicas, ainda que essas predominem por longo período de tempo, fato que pode levar à falsa impressão de acabamento.

#### 4.2 Movimentos hegemônicos e antagônicos no campo curricular

No campo curricular, podemos notar que as ideias presentes nas teorias hegemônicas sempre estiveram influenciadas por uma predominância que se relacionava a outros campos da realidade. Com isso, entendemos que uma cadeia hegemônica que se estabelecia em uma determinada fração da realidade passava a influenciar outras frações.

Nesse sentido, buscaremos analisar o histórico do campo curricular pelo prisma das relações hegemônicas e contra-hegemônicas que foram sendo construídas no processo de produção das teorias curriculares. Essa nossa perspectiva busca superar uma apresentação “etapista” da realidade, como aquela que confrontamos no tópico anterior de Tomas Tadeu da Silva. Ainda que nos organizemos sem perder de vista o tempo histórico e o cronológico, as associações feitas, ao contrário de uma perspectiva evolucionista (e determinista), são contingenciais.

Começando pelo movimento taylorista, responsável por centrar a produção em larga escala e segmentada como forma hegemônica de produção, distribuição e organização da vida social, percebemos que o campo curricular nesse momento, como em Bobbitt (1926 *apud* KLIEBARD, 2011),



preocupava-se em formar um aluno capaz de, em breve, assumir a sua função dentro dessa cadeia produtiva-distributiva.

De maneira contra-hegemônica, afirmava-se outra perspectiva, aquela em que a escola não podia estar alheia a demandas do próprio aluno no agora, por uma preocupação exclusivamente produtivista. Seria necessário unir tais demandas e a construção de aprendizados que permitissem a resolução de problemas na sala de aula que levassem os alunos a experimentar e projetar as suas ações atuais em uma atuação futura. Pensar no agora e preparar o futuro, mas com foco no aluno, não nas demandas. Essa perspectiva curricular encontrava em John Dewey sua principal referência, influenciadora no Brasil, dentre outros, de projetos encapados pelo baiano Anísio Teixeira e as produções do movimento escolanovista entre nós. Discurso próximo ao da Escola Nova esteve presente em propostas curriculares mais recentes, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), no final da década 1990.

A formulação do modelo curricular apresentado por Ralph Tyler buscou uma espécie de síntese dos modelos anteriores. O autor acaba por propor “um procedimento linear e administrativo em quatro etapas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25), a saber: objetivos, seleção, organização e avaliação curricular. Ainda segundo essas pesquisadoras, o autor acaba por impor uma perspectiva eficientista, que se fixa na prática curricular brasileira de maneira forte por quase vinte anos, particularmente com a criação do setor de currículos no INEP e a produção teórica de Hilda Taba.

Considerando o que apresentamos acima, parece haver uma alternância orgânica entre uma perspectiva que se fixa e outra que antagoniza até o ponto de “tomar” o posto hegemônico. Notamos que esse processo ocorre de maneira mais acentuada no momento em que o campo curricular ainda estava se afirmando, fixando-se como parte – de destaque – da epistemologia educacional. Contudo, após haver essa fixação epistemológica (precária), não será mais assim.

Uma consequência do ganho de centralidade do currículo nesse campo foi a multiplicação de teorias que, se não pensaram diretamente a educação, o ensino ou mesmo o currículo, impactam de maneira decisiva as suas discussões, particularmente a partir dos anos 1970.

Não sendo objetivo desse trabalho revisar e apresentar detalhadamente os muitos autores que construíram teorias curriculares nesse período riquíssimo e complexo dos anos 1960 a 1990, ainda porque em Lopes e Macedo (2011) isso já está feito, interessa-nos tão somente sinalizar alguns desses teóricos. Isso o faremos para centrar a discussão tanto no entendimento do qual partimos de currículo - um discurso -, quanto para fazer as necessárias relações do mesmo com os demais aspectos do nosso objeto.

O trabalho de Louis Althusser (1980), *Ideologias e aparelhos ideológicos do estado*, não chegando a pensar propriamente a escola, classifica-a como um dos aparelhos ideológicos, abrindo caminho para que outros teóricos empregassem suas ideias no campo educacional de tal forma que seu discurso ainda encontra eco em muitas análises escolares. Também influenciadora, encontramos o trabalho da escola de Frankfurt, destacadamente em Adorno (1995). Por décadas, o autor pôde disseminar (via rádio) as ideias posteriormente compiladas em *Educação e emancipação*. A compreensão da escola efetuada pela teoria crítica ainda se mostra muito presente em análises da escola e dos processos pedagógicos, a exemplo de Pucci; Zuin; Lastoria (2010) e Gruschka (2014). Como também em estudos curriculares, da qual se destaca a produção de Vilela (1993, 1994, 2003, 2007, 2010).

Finalmente, o trabalho de Bourdieu, mesmo não abordando especificamente o currículo, teve grande influência no campo, principalmente seu conceito de *habitus*. A produção do sociólogo francês continua a ser influente na discussão sobre a educação, principalmente nos estudos sobre formação de professores, trajetórias escolares e constituição do campo científico.

Outro destaque é a influência de Michael Young, um teórico com vasta influência no campo curricular, cuja produção inicialmente esteve articulada com a fenomenologia social, principalmente com a organização de *Knowledge and control*, publicado em 1971 e considerada a principal obra da chamada Nova Sociologia da Educação. Mais recentemente, Young tem discutido acerca do conhecimento poderoso e do conhecimento dos poderosos no campo curricular.

Fechando esse pequeno índice - não decisivo - de autores de relevância, trazemos ainda o

neomarxista Michael Apple (2001), autor para quem o currículo não é neutro e a “escolha” daquilo que o *aluno tem direito de aprender* é representação da tensão e dos conflitos que inferem fortemente sobre a organização da vida do povo, abordagem presente em *Ideologia e Currículo*, um de seus principais livros e desenvolvidas em obras posteriores, a exemplo de *Trabalho docente e textos* (1995), *O conhecimento oficial* (1999), *Política cultural e educação* (2000), *Para além da lógica do mercado* (2003), *Educando à direita* (2005), *A educação pode mudar a sociedade?* (2008).

Importante contribuição para o campo do currículo foi a produção da Nova Sociologia da Educação britânica, que opondo-se à aritmética política, rejeita a orientação funcionalista vigente na década de 1960 e propõe-se a compreender os saberes escolares. Para isso, vale-se principalmente das contribuições do estruturalismo, do realismo social e da fenomenologia para o estudo do currículo e sua articulação com as temáticas sociais como ideologia, cultura, classes sociais. Nesse sentido, podemos identificar aproximações teóricas com as preocupações presentes nas obras iniciais de Freire, em torno dos processos do conhecimento, dos direitos das camadas populares ao conhecimento, a transição do conhecimento comum ao conhecimento elaborado.

No Brasil, Paulo Freire (2017), que considera tanto elementos fenomenológico-existenciais (indivíduo, liberdade), como categorias hegelianas-marxistas (opressor/oprimido), afirma o mundo-da-vida dos sujeitos ante a dominação dos opressores sobre esses oprimidos e continua a ser importante influência no campo do currículo, estando presente na produção e análise de curriculistas em diferentes universidades e programas de pós-graduação.

Outra produção também presente e influente nos estudos curriculares é a pedagogia histórico-crítica proposta por Demerval Saviani, que mesmo valendo-se de perspectiva teórica diferente, em algum nível, acompanha Michael Young e sua compreensão de currículo como conhecimento.

Em todo caso, os pensadores e correntes mencionados acima deram ao campo curricular uma contribuição importantíssima, pois cada um pretendeu “[...] superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36). Percebemos, com isso, uma mudança no modo como o currículo foi significado.

Tais mudanças de significado são a expressão do embate entre diferentes discursos que, por que discursos - simplesmente -, objetivam conformar a realidade aos seus próprios padrões e a quem lhe constrói. Ou seja, pretendem hegemonizar um sentido em detrimento de quaisquer antagonismos que resistam a uma sutura dessa significação.

Por isso, demonstramos a complexificação do currículo que vai deixando de ser a resposta à pergunta “O que ensinar?”, para tornar-se campo de explicação dos porquês, das origens das mazelas sociais, do *status quo*; da opressão, da repressão simbólica, do constrangimento, da formulação e legitimação do conhecimento até ao estabelecimento de cultura.

Inseridos contemporaneamente a tudo o que foi mencionado, e nos embasando em matiz pós-estrutural, propomos uma problematização precária e contingente do campo curricular, sem perder de vista as relações com o currículo de ensino de Filosofia. Esse propósito não incorre em negação dos sentidos que foram afirmados anteriormente. Ocorre que o que buscamos sinalizar pontualmente acima, quando da breve revisão dos movimentos no currículo, para nós, demonstra a abertura do campo que indica a fenda da própria realidade discursiva que nunca se estabelece por completo.

Por isso mesmo, nos interessamos muito mais por compreender o processo que permitiu cada significado do que por significações provisoriamente já estabelecidas. Assim, é preciso reiterar o entendimento que firmamos: currículo é um componente da realidade discursiva. Entendê-lo implica, antes, entender o discurso como o ambiente das conferências de significados.

## 5 CURRÍCULO, UM DISCURSO QUE CONSTRÓI O SIGNIFICADO DA REALIDADE

Currículo, considerando aquilo que apresentamos até aqui, já não pode, definitivamente, configurar um imperativo determinista “o que e como ensinar” (jesuíta/comeniano); nem um relativista, “o ensino centrado em cada aluno e suas próprias potencialidades” (escolanovista); nem um mecânico,

“aprender a fazer, fazendo” (tecnicista); tampouco uma constatação de que não leve a uma ação de crítica, já que “não há como reparar a sociedade pela escola, uma vez que a última é aparelho da primeira” (crítica-reprodutivista).

Currículo, como demonstramos, é uma prática de atribuição de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011). Isso nos remete a uma compreensão renovada da realidade, tal como propõe a TD. Currículo é um significante, cuja significação é dada no arranjo equivalencial de difusos elementos em um momento hegemônico, ou seja, em um momento de densa carga de significação.

Discurso, para ser explicado, exige a definição de algumas outras categorias caras à construção de Laclau e Mouffe. Uma teoria é um conjunto que significa uma determinada fração da realidade. Assim, o emprego de um conceito, como o de discurso, nos “força” a empregar outros, de tal forma que fica a sensação de estarmos segurando a ponta de um grande novelo a desenrolar. Na TD, isso nos parece mais grave. Muito porque as fontes das quais ela é debitária, reiteramos, são muito variadas, indo de Hegel, Marx, Heidegger, Wittgenstein, Saussure, Althusser e Gramsci, Lacan até Derrida, para citar, talvez, os mais evidentes.

Por isso, a compreensão de discurso implica concomitantemente o retorno ao conceito de *articulação*, que, para Laclau e Mouffe (2015, p. 178), consiste em “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos, de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória”. Com isso, fica demarcado que as *identidades* são suscetíveis a mudanças. Por isso, não se pensa em identidade (singular/fixa) mas em identidades (plurais/instáveis) que são resultados de determinadas relações discursivas.

Consiste em um exemplo desse fato as constantes mudanças que o termo “Currículo” sofreu. Podemos voltar aos diferentes momentos de fixação curricular (como no tópico anterior) e chamar tal processo de “momentos de difusas identidades do currículo”. Isso implica que, em cada momento, o currículo teve as suas identidades modificadas em detrimento das relações hegemônicas e antagônicas que se iam estabelecendo.

Essa ocorrência se dá porque “o significante currículo tem seus sentidos sempre adiados e apenas de forma provisória e precipitada são estabilizados alguns sentidos e produzidas subjetivações” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 140). Não há, no campo curricular, como em nenhum campo, a fixação definitiva de uma identidade que se instale *ab aeterno*. Se quisermos fixar alguma coisa no campo curricular, que reconhecamos o estabelecimento das frequentes mudanças de identidades como aspecto geral.

Dessa forma, estaremos estabelecendo, por fundamento, a provisoriedade. A “falta” do centro fundante é sempre preenchida por identidades provisórias, forjadas de momentos hegemônicos. Esses momentos articulam, em torno de si, elementos diferentes, e estabelecem a equivalência dos mesmos, ao preço de nunca poderem “ser em si mesmos” (afirmar uma identidade própria), porquanto também os elementos não “são” neles mesmos nem a realidade é “em si”.

Um outro elemento bastante ilustrativo deste fato são os distintos caminhos que a pesquisa curricular tomou no Brasil nos últimos anos. Explorando brevemente a publicação de artigos que articulam Currículo e Teoria do Discurso<sup>3</sup> encontramos múltiplas direções e interseções que são feitas/apontadas pelos (as) diferentes pesquisadores (as). Lopes (2013, 2015) Cunha, Costa e Pereira (2016), Oliveira (2018) e Dias (2019) em perspectiva pós-estrutural, marcadamente pós-fundacional, apresentam a Teoria do Discurso e situam o Currículo por meio dessas lentes teóricas. Com isso, apontam para uma maior abrangência no campo curricular alcançada quando se pensa e problematiza a questão

<sup>3</sup> O elenco, não exaustivo à questão, de artigos apresentados nos parágrafos seguintes resulta de uma pesquisa no portal de periódicos da Capes (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>) com os descritores “Currículo” e “Discurso”. Dos resultados obtidos, escolhemos alguns com os quais categorizamos os temas indicadas no texto. Além disso, também analisamos os (as) autores (as) com trabalhos inscritos no “IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões sobre as Democracias do Nosso Tempo” (<https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/pt/apresentacao-4/>) com foco na temática do Currículo, buscando na produção destes (as) autores (as) artigos dentro das categorias antes estabelecidas. Ressaltamos o intento ilustrativo de tal busca e apresentação.

curricular com a potência das vertentes pós-estruturais e da Teoria do Discurso.

Enquanto isso, no bojo de acirramento das disputas curriculares da década de 2011-2020, Cunha e Da Silva (2016), Frangella e Dias (2018), Frangella (2020), Dias (2021) e Chaves, Campos e Eugênio (2022) dedicam atenção a leitura do campo no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apontam para as nuances que conectam os debates políticos em outros espaços com aquelas ligadas as disputas curriculares, afinal, as disputas são pelo significado da realidade.

Tal disputa encontra esforços de pesquisa também em recortes do ensino disciplinar. São exemplos, Pereira (2014) e Costa (2014), no Ensino de Geografia e Chaves e Eugênio (2022), no ensino de Filosofia. Em pesquisas como estas – e não apenas nelas – existe um esforço para operar metodologicamente com estudos como os de Stephen Ball (OLIVEIRA e LOPES, 2011; ARAÚJO. LOPES, 2021) e Bourdieu (CUNHA, 2016) que suprem deiscências na transposição de uma teoria de um campo a outro. Neste caso, do político ao curricular.

Outra frente relevante de desenvolvimento da pesquisa de Currículo com a Teoria do Discurso trata das questões étnico-raciais. Os trabalhos de Carmo Silva e Eugênio (2021), Pedrosa *et al* (2022), Silva e Eugênio (2021, 2022) discutem contextos documentais e pedagógicos os quais evidenciam a necessidade de mais esforços de pesquisas para a sustentação do momento antagônico no qual figuram as relações étnico-raciais, mesmo frente a alguns avanços, também indicados. Além desses, é possível encontrar pesquisas que repensem aspectos da relação do Currículo e Docência (DIAS, 2016) e a questão curricular na Educação do Campo (RAMOS. CUNHA, 2018).

Finalmente, expostos os elementos – nunca exaustivos – acima, é possível afirmarmos o Currículo como configuração de um elemento diferencial da realidade, que agrega em torno de si outros elementos diferenciais em uma articulação discursiva, chamada ponto-nodal, capaz de, por via de uma cadeia equivalencial, estabelecer (provisoriamente) identidades hegemônicas. Assim, o currículo passa a ser interpretado pelos sentidos hegemônicos estabelecidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente texto quisemos apresentar o currículo pela perspectiva da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, indicando o campo pós-estrutural pós-fundacional como aquele no qual esta teoria está inserida. Esta tarefa ensejou, ainda, oferecer uma introdução na temática e na perspectiva teórica. Além disso, foi nosso objetivo demonstrar como a leitura do campo curricular pela TD tem um potencial explicativo muito grande, oferecendo saídas para a interpretação dos muitos movimentos curriculares que foram percebidos e rotulados no tempo.

Ademais, frisar o Currículo como elemento de constantes disputas e indicar os termos nos quais a disputa ocorre, talvez sirva para mobilizar uma leitura do campo curricular mais atenta as cadeias de diferença e equivalência e aos arranjos contingentes que se amarram para a hegemonização dos significados que – por tempo indeterminado – se estabelecem. Pode ainda, porque essa disputa é também política, mobilizar elementos para aglutinarem o fortalecimento de posições antagônicas que colaborem para a derrocada do hegemônico estabelecido em detrimento de outro que supra a falta constituinte desse espectro da realidade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. 3.ed. Lisboa: Editora Presença/Martins Fontes, 1980.

ARAÚJO, Hellen Gregol. LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18297>. Acesso em: 18 set. 2022.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz, (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 12. ed., 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, Ministério da Educação, 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 10 Mar. 2020

CARMO SILVA, Zelania. EUGENIO, Benedito Gonçalves. Política curricular e relações étnico-raciais na educação básica no período de 2003-2018. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-21, 2021 Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9893>. Acesso em: 18 set. 2022.

CHAVES, Kleber S. CAMPOS, Maria de Fátima. H. EUGÊNIO, Benedito. G. Filosofia e Ciências Humanas: uma leitura discursiva da BNCC. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e69/ 1–28, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/53128>. Acesso em: 18 set. 2022.

CHAVES, Kleber Santos. EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Discursos sobre ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio: defesa de um problema, concepção curricular e afirmação de uma prática. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 36, n. 77, p. 1107–1139, 2022. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/64947>. Acesso em: 18 set. 2022.

CHAVES, Kleber Santos. **Sentidos de ensino de filosofia no currículo para o ensino médio no período de 2009 a 2019**. Vitória da Conquista-BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGen). Orientador: Benedito G. Eugênio, Dissertação (mestrado), 2021.

Disponível em: [http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2021/04/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Mestrado\\_PPGEn\\_KLEBER\\_SANTOS\\_CHAVES.pdf](http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2021/04/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Mestrado_PPGEn_KLEBER_SANTOS_CHAVES.pdf)

Acesso em: 20 abr. 2020

CUNHA, Érika Virgílio R. da. COSTA, Hugo Heleno C.; PEREIRA, Talita Vidal. **Textualidade, currículo e investigação**. Educação, v. 39, n. 2, p. 185-193, 2016. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19711> Acesso em: 18 set. 2022.

CUNHA, Kátia Silva. SILVA, Janini Paula da. Sobre base e bases curriculares, nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1236-1257 out./dez.2016.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29886>. Acesso em: 18 set. 2022.

CUNHA, Kátia Silva. Teoria do discurso e conceito de campo: categorias para análise das políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 265–293, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10462>. Acesso em: 18 set. 2022.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. O povo de Geografia e a política de currículo: tradução e originalidade.

**Revista Periferia, Educação, Cultura & Comunicação**, v.6 n.1, p. 103-116, jul-dez 2014. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17253> Acesso em: 18 set.

DERRIDA, Jaques. **Escritura e diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DIAS, Rosanne Evangelista. BNCC NO CONTEXTO DE DISPUTAS: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, 2021. p. 1-13. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57075> Acesso em: 18 set. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo, Docencia y sus Antagonismos en el Espacio Iberoamericano. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 100-114, 2017. Disponível em:

<http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/65> Acesso em: 18 set. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. Currículo: fluxos culturais e processos de significação. **Acta Iassyensia Comparationis**, v. 1, p. 13-23, 2019. Disponível em: [http://literaturacomparata.ro/Site\\_Acta/issues/aic-special19/03%20Dias\\_Layout%201.pdf](http://literaturacomparata.ro/Site_Acta/issues/aic-special19/03%20Dias_Layout%201.pdf) Acesso em: 18 set. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista. FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, jan./mar., 2018. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01> Acesso em: 18 set. 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Muitos como Um”: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista [online]**, v. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HGLQSkbzf9N3RktVzy6GMR/?lang=pt#>. Acesso em: 18 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 63. ed, 2017.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados, 2014

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado**. Lisboa (POR) Edições 70, 197.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 445–466, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 18 set. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto (POR), n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso em 30 mar. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj

LOPES, Alice Casimiro. MENDONÇA, Daniel de (Orgs). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UEPE, 2018.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011 Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/1.pdf> Acesso em 30 mar. 2020

MENDONÇA, Daniel de. RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2.ed. Porto Alegre: EdiPucRs, 2014.

MENDONÇA, Daniel de.; RODRIGUES, Léo; LINHARES, Bianca (Orgs). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017.

OLIVEIRA, Ana de. LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, v. 38 p.19-41, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541>. Acesso em: 18 set. 2022.

OLIVEIRA, Marcia Betânia de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XbwFmPNRDSMpPCysMwCQbmN/?lang=pt> Acesso em: 18 set. 2022.

PEDROSA, Tulane Silva de Souza. SILVA, Marcos Aurélio Dorneles da; FERREIRA, Emiliane. Apolonia de Melo.; CRUZ, Jevison Cesário Santos. O discurso do currículo e a proposta metodológica da pedagogia. **Revista Inter Ação**, v. 47, n. 1, p. 324–340, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67934>. Acesso em: 18 set. 2022.

PEREIRA, Guilherme do Nascimento. Elementos do discurso sobre questões ambientais no currículo de licenciatura em Geografia. **Revista Periferia, Educação, Cultura & Comunicação**, v.6 n.2, p. 72-85, jul-dez 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17270> Acesso em: 18 set. 2022.

PUCCI, B. ZUIN, A.; LASTÓRIA, L.A. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. CUNHA, Kátia Silva. Políticas de currículo para as escolas do campo: entre negociações e articulações políticas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 871-894, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ramos-cunha.pdf> Acesso em: 18 set. 2022.

SALES, Léa Silveira. Estruturalismo: história, definições, problemas. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 33, p. 159-188, jan. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/25371> Acesso em: 25 fev. 2020.

SILVA, Ana Cristina dos Santos. EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Discursos e sentidos da educação para as relações étnico-raciais no município de Brumado no período 2012-2020. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 6, n. 17, p. 92-100, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/338>. Acesso em: 18 set. 2022.

SILVA, Ana Cristina Santos. EUGENIO, Benedito Gonçalves. Discursos sobre educação das relações étnico raciais nos planos de governo no município de Brumado/BA. **Abatirá, Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 3, n. 5, p. 494-517, jun. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/13172>. Acesso em: 18 set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed., 2005.

VILELA, Rita A. ; NOACK, Juliane. A pesquisa sociológica hermenêutica objetiva: novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas. **Linhas Críticas**, vol. 16, p.305-326, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3618> Acesso em 21. jun. 2020.

VILELA, Rita A. T Teoria crítica e pesquisa empírica na educação: a metodologia hermenêutica objetiva para análise da escola contemporânea. In: PUCCI, B. ZUIN, A.; LASTÓRIA, L.A. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

VILELA, Rita A. T. Crítica e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, v.45, p.223-248, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9PMf8RLhhRVMrdD9SjVkmkg/abstract/?lang=pt> Acesso em 21. set. 2020.

VILELA, Rita A. T. Theodor Adorno: sobre educação e escola. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v.8, p.101-120, 2013.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. São Paulo: Vozes, 2012. (Coleção pensamento moderno)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).