

## O CAMPO PEDAGÓGICO COMO ANTAGONISMO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA

Ana de **Oliveira** – PROPEd/UERJ

### Resumo

Neste texto apresento a compreensão de políticas curriculares no Brasil dos anos de 1960 a 2010, consideradas em um campo discursivo específico: o da disciplina História. Oriento-me pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, destacando, sobretudo, as noções de **antagonismo** e **hegemonia**, que me permitem estreitar o diálogo com autores e autoras que, no campo curricular, inserem seus estudos no que se vem designando teorias pós-estruturalistas. Com essa orientação, analiso textos produzidos por periódicos da Associação Nacional de História – Revista Brasileira de História e História Hoje – e textos curriculares produzidos no âmbito dos órgãos centrais – PCN+ e Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Apresento as articulações hegemônicas que, na política analisada, visam a sustentar a constituição de uma identidade da História, bem como o antagonismo que possibilita e, simultaneamente, impede a sua constituição, identificando-o em uma identidade pedagógica.

**Palavras-chave:** Teoria do Discurso – hegemonia – antagonismo

## O CAMPO PEDAGÓGICO COMO ANTAGONISMO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA

- Quem és tu?
  - *Kairós*, o que a tudo submete.
  - Por que andas nas pontas dos pés?
  - Estou sempre correndo.
  - Por que possuis asas duplas nos pés?
  - Voo ao abrigo do vento.
  - Por que levas na mão direita uma navalha?
  - Mostro aos homens que sou mais agudo que qualquer objeto cortante.
  - Por que mechas de cabelo caem sobre os teus olhos?
  - Por Zeus! Só sou agarrado quando estou passando.
  - Por que és calvo atrás?
  - Pois, uma vez tendo passado com os pés voadores, ninguém, ainda que queira, me agarrará por trás.
- (Dinucci, 2009)

### Situando a problemática

Neste texto apresento a compreensão de políticas curriculares no Brasil dos anos de 1960 a 2010, consideradas em um campo discursivo específico: o da disciplina História. Sem a pretensão de dar conta da totalidade da política – projeto que considero inalcançável –, interesse-me pela compreensão dos processos de subjetivação nos quais atores sociais, defendendo a centralidade do conhecimento histórico, constituem uma identidade da História, antagonizando-se a outros que constituem uma identidade pedagógica na luta pela hegemonização de sentidos nas políticas curriculares.

Oriento-me pela Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, destacando, sobretudo, as noções de **antagonismo** e **hegemonia**, que me permitem estreitar o diálogo com autores e autoras que, no campo curricular, inserem seus estudos no que se vem designando teorias pós-estruturalistas. Com essa orientação, aponto, a título de introdução, meu entendimento das concepções **sujeito**, **identidade**, **currículo**, **política** e **historicidade** por entender que os resultados da pesquisa que apresento são lidos mais facilmente a partir dos sentidos que lhes atribuo.

Sobre a primeira dessas concepções – **sujeito** – defendo que diferentes atores sociais (professores, consultores, equipe dos órgãos centrais de governo, comunidades epistêmicas, dentre tantos outros) que atuam nas políticas curriculares se constituem como sujeitos em meio às relações que estabelecem entre si. Em outras palavras: não há um sujeito constituído fora de relações que envolvem disputas, visando a tornar hegemônicos os sentidos que defendem e a atender as demandas que trazem. Ponho “sob suspeita” a concepção de sujeito centrado, portador de uma essência que o caracterize *a priori*, argumentando que há algo que sempre falta na constituição do sujeito porque é essa a condição para a ação política que o constitui.

Sobre a segunda concepção – **identidade** –, troco-a pela noção de **processos de identificação**, defendendo que não há uma identidade definida fora do processo político. Questiono a ideia de que há uma essência ou um fundamento que a caracterize, apostando na ideia de que estamos permanentemente envolvidos em processos que, provisoriamente, nos levam a assumir esse ou aquele papel em uma dada situação. Papel que se constitui em um horizonte constantemente adiado.

Pensar **identidade** e **sujeito** na perspectiva anteriormente enunciada me leva a trazer para discussão o que entendo por **currículo**, já que as políticas curriculares são a temática deste texto. Busco ultrapassar a dicotomia currículo prescrito e currículo

praticado. No primeiro termo, há o entendimento de que currículo se refira a um texto em que são indicadas as finalidades do ensino, os conhecimentos tidos como válidos e as normas e regras que devem orientar as ações cotidianas. No segundo, a concepção de que há um currículo praticado que transforma a prática em espaço de resistência. Defendo (a) que ambos – currículo prescrito e currículo praticado – se constituem no que entendo por currículo face às inter-relações que são estabelecidas entre um e outro; e (b) *que currículo é uma prática de poder (...) uma prática de significação, de atribuições de sentidos* (Macedo e Lopes, 2011, p. 41).

A significação de currículo que defendo ultrapassa a interpretação de **política** como guia para a prática ou produção de governos ou do Estado. Aponto para a possibilidade de se pensar a política como discurso, abrindo espaço para significá-la como uma tentativa de dominar o campo da discursividade, de fixar o fluxo das diferenças e de construir um centro hegemônico, provisório e contingente, na significação (idem, p.252).

Defender a provisoriedade e a contingência na/da política não significa abrir mão da **historicidade**, mas exige pensá-la sem leis históricas capazes de garantir mudanças e/ou permanências em uma linearidade pré-determinada. Reflito sobre essa possibilidade recorrendo, primeiro metaforicamente, à mitologia e às diferenças que carregam Chronos, Aiôn e Kairós, os deuses gregos controladores do tempo. O primeiro deles é o deus do tempo cronológico, senhor de um passado ao qual se precisa sempre referenciar. Aiôn controla o “tempo do jogo e da brincadeira”, o tempo em suspensão; e Kairós – a cuja representação faço referência na epígrafe deste texto – é o controlador das articulações que se abrem para diferentes futuros, renunciando algo inesperado que pode se apresentar através de um desejo, de escolhas e de (in)decisões (Dinucci, 2009). Entendo na referência a Aiôn e Kairós o desafio de pensar sobre uma **historicidade por inventar** (Santos, 2013), de forma articulada à concepção de política como tentativa de fixar o fluxo das diferenças e de construir um centro hegemônico, provisório e contingente.

Se aceitarmos a ideia de que a fixação do fluxo de diferenças sempre ocorre em condição de indecidibilidade, face à impossibilidade de estancar de uma vez por todas os jogos, as tensões e a multiplicidade de demandas que povoam as práticas de poder, posso defender, recorrendo ainda à mitologia, que Chronos nos vale menos que Aiôn. Não se trata, entretanto, de significar indecidibilidade como indeterminação, mas como competição entre múltiplas possibilidades na qual estão envolvidas singularidades,

movimentos, processos e transformações. Assim, para que um determinado sentido se hegemonize, faz-se necessário que procedamos

*por meio de uma combinação de fé, insight, instinto, sorte, experiência passada e antecipação do futuro. (...) Pois não podemos administrar as possibilidades por meio de um programa. Não dispomos de um procedimento para a tomada de decisões que pudesse pinçar o justo resultado (Caputo, 2002).*

Indecidibilidade, portanto, *não é a impossibilidade de qualquer decisão, mas a impossibilidade de uma necessidade lógica, de uma lei imanente ou de uma relação de forma e conteúdo a exigir um resultado em detrimento de outro* (Burity, 2007, p.16). Nesse sentido, a historicidade pensada como procedimento necessário para atender as demandas que se apresentam na disputa política com vista à hegemonia de um dado sentido não se constitui em necessidade lógica capaz de, por si só, garantir o atendimento às demandas que se fazem presentes nos jogos políticos. Mesmo que precisemos levar em consideração a experiência passada indicada por Caputo (2002), a noção de tradição na leitura de Mouffe (1996) pode reforçar a argumentação em defesa da **historicidade por inventar** ou, para recorrer mais uma vez à mitologia grega, dar a entender que para tal Kairós nos vale mais do que Chronos.

Para Mouffe (1996), a tradição possibilita pensar a nossa própria inserção na historicidade, mas permite também compreender *o fato de sermos criados como sujeitos através de uma série de discursos existentes. (...) É através desta tradição que o mundo nos é dado e toda a ação política [encarada como “intimação”] é tornada possível* (idem, p.30). Em uma decisão prática de uma política, podem-se analisar, em dadas circunstâncias, as várias “intimações” que derivam de tradições entendidas como indicações ou inferências que tornam algo conhecido, familiar<sup>1</sup>. Entretanto, essas tradições adquirem um caráter fluido, não racional e não determinado.

As defesas sobre as noções sujeito, processos de identificação, currículo, política e historicidade orientam meu entendimento sobre as noções que tomo de empréstimo à Teoria do Discurso, consideradas potentes para a análise que trago neste texto. Na primeira parte, indico a leitura que faço de **antagonismo** e **hegemonia** como pensados por Ernesto Laclau (1993, 2002, 2006). Na segunda parte, apresento a análise sobre políticas curriculares para o ensino da disciplina História feita a partir de textos

---

<sup>1</sup> Do inglês, intimation vem de intimate, tornar próximo, familiar, conhecido.

produzidos por periódicos da Associação Nacional de História (ANPUH): a Revista Brasileira de História (RBH) e a Revista História Hoje (RHH). As considerações finais, indicações de possibilidades que abrem espaço à continuação sustentada do movimento de análise, estão enunciadas na última parte.

### **Antagonismo e hegemonia**

Na Teoria do Discurso, Ernesto Laclau disponibiliza um conjunto de aportes teórico-metodológicos que favorece a possibilidade analítica de reconceituar o social em termos de discursividade e reformular a noção de identidade, entendendo-a como resultado de uma articulação discursiva. Para o autor argentino, o social não aparece como algo a ser simplesmente revelado, mas compreendido, a partir da multiplicidade de sentidos que se articulam com infinitas possibilidades de constituir um discurso hegemônico. Nessa direção, Laclau defende a concepção de política como movimento tropológico, portanto, como movimento de significação. Argumenta com a impossibilidade de uma significação única e sugere a possibilidade de analisar os objetos sociais como lócus de jogos de linguagem. Em diálogo com Wittgenstein, define esses jogos como um todo, um sistema, uma configuração composta de linguagem oral e escrita e de ações com as quais a linguagem se imbrica e se constitui. Para ambos, os jogos de linguagem pressupõem práticas articulatórias entre particularismos/diferenças que, no limite, não deixam de continuar sendo particularismos, mas se equivalem, contingencialmente, como resultado das práticas articulatórias, organizando-se em um discurso.

Para Laclau, a constituição de um discurso hegemônico obedece a duas lógicas: a da diferença e a da equivalência. Por lógica da diferença, compreende-se a configuração de um sistema ou totalidade que se *constitui por elementos diferenciais que em movimento relacional se articulam para bloquear parte de sua identidade diferencial e conformar uma identidade mais ampla* (De Alba, 2007, p.58); e, por lógica de equivalência, a *capacidade de uma prática política articulatória relacionar múltiplas (...) identidades diferenciais em uma identidade nova* (idem, p. 59). São essas lógicas que orientam a constituição da **hegemonia**.

Dizer que cada significação precisa se fazer equivaler não significa uma identidade essencializada, pois, se algo privativo dela é mantido, ela também se transforma por sua articulação na cadeia de significações (Laclau, 2002). Por outro lado,

defender que cada significação precisa representar o todo é aceitar a possibilidade de retotalização, não como reintegração dialética, mas como permanência de algo próprio de cada uma das significações da cadeia, mas, sobretudo, possível a partir de algo que lhe é heterogêneo (idem). Dizer, por fim, que cada significação precisa se fazer equivaler não significa, também, consenso, mas apenas a possibilidade de um elemento aglutinador, provisório e contingente.

O que está na base dessa conceituação percorre um caminho que se liga aos conceitos de condensação e deslocamento como pensados na psicanálise freudiana e ressignificados por Lacan, ao analisar os processos constitutivos da subjetividade (Fink, 2008). Laclau estende a relação entre *self* e política e, apoiado na Linguística pós-Saussure, defende a estrutura da linguagem, a partir de duas operações – seleção e combinação – que originam uma série de operações comuns em todas as línguas para a compreensão dos objetos sociais.

A primeira desempenha uma função paradigmática que explora similaridades e contrastes, enquanto a segunda explora a contiguidade, exercendo uma função sintagmática. São essas duas operações – seleção/substituição/similaridade/paradigma e combinação/contiguidade/sintagma – que possibilitam o entendimento dos processos metafóricos e metonímicos que, numa reinterpretação dos processos linguísticos, servem de sustentação à *Teoria do Discurso* na compreensão dos processos de hegemonização nas políticas.

Se entendemos a hegemonia como movimento de significação, estendendo a possibilidade de compreendê-la a partir da forma como se estrutura a linguagem, precisamos considerar que, para o fechamento, provisório e contingente, da significação, se faz necessária a expulsão de um particularismo da cadeia articulatória e que esse passe a funcionar como **antagonismo**, isto é, que aglutine em torno dele as diferenças presentes nas práticas articulatórias.

A noção de antagonismo na Teoria do Discurso é entendida como a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo, ou positivo, a toda formação discursiva (Mendonça, 2003). Para que um determinado sentido se hegemonize é necessário que ele assuma, precária e contingencialmente, o papel de representar a multiplicidade de sentidos articulada, perdendo sua significação original e antagonizando-se a outro sentido expulso da cadeia articulatória que possibilite negar o que se considera obstáculo à significação. Em outras palavras: *o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que essa ocorre entre um "exterior*

*constitutivo" que ameaça a existência de um "interior" que busca fazer equivaler as diferenças que nele se apresentam (idem).*

O antagonismo é a condição de possibilidade de uma formação discursiva hegemônica, mas é também a impossibilidade de constituir-se plenamente. No caso do antagonismo o que ocorre é algo inteiramente distinto: o que nele se expressa não é a identidade, senão a impossibilidade de constituí-la, pois a força que a antagoniza nega a identidade no sentido mais estrito do termo (Laclau, 1993). É nessa perspectiva que busco compreender as articulações hegemônicas que na política analisada – as curriculares para o ensino da História no período compreendido entre os anos de 1960 e 2010– visam a sustentar a constituição de uma identidade da História e o antagonismo que possibilita e, simultaneamente, impede a sua constituição, identificado em uma identidade pedagógica.

### **Identidade histórica e identidade pedagógica nas políticas curriculares**

Início esta seção analisando fragmentos recolhidos em textos publicados em periódicos da ANPUH que serviram de material empírico à análise que ora apresento.

*As dificuldades de alunos e professores estão localizadas na prática que transforma a escola em velha prisão temível e temida (...) que aniquila o prazer do gosto de matar a sede (Silva, 2010).*

*O ensino de história com as proposições da psicologia e da pedagogia, [opõe] os graduados em história a pedagogos e psicólogos no enfrentamento das questões do ensino de história. Sem desprezar suas contribuições, reivindica o espaço do historiador no debate educativo, já que esse profissional é quem tem o domínio da matéria, sem o que as inovações técnicas ficam no vazio ou reforçam objetivos e práticas educativas já superadas epistemologicamente no campo da história e das ciências humanas (Revista Brasileira de História, v29. n57, 2009).*

Uma possível leitura remete à questão dos processos de subjetivação que envolvem atores sociais na sua atuação em diferentes contextos de produção de políticas. Descartando a possibilidade de entendê-los em uma oposição simples, do tipo objetivado, identifico a constituição de identidades antagônicas e busco compreender como, na luta política em torno da significação de **conhecimento histórico**, uma se constitui por antagonismo à outra.

Um primeiro processo de identificação aponta a defesa da significação de **conhecimento histórico** a partir de bases científicas específicas da História, isto é, são as bases epistemológicas da sua produção que conferem ao conhecimento sua significação, e essas bases são capazes, por si só, de darem conta da significação do que pedagogicamente se possa entender como **conhecimento histórico** a ser ensinado. No primeiro fragmento o ensino é responsabilizado pelo aniquilamento do conhecimento histórico, significado na metáfora “prazer do gosto de saber”; no segundo, se critica as inovações técnicas do campo pedagógico, responsabilizando-as por não acompanharem as inovações epistemológicas do campo do conhecimento histórico. Em ambos, portanto, as bases epistemológicas de produção do **conhecimento histórico** é que devem orientar a constituição de uma identidade pedagógica no ensino da disciplina. Nesse processo de subjetivação, os sentidos pedagógicos desvinculados da História precisam ser expulsos porque se apresentam como ameaça à significação de **conhecimento histórico**.

Tomemos como primeiro exemplo as políticas curriculares no Brasil dos anos de 1970-1980 que excluíram a História dos currículos escolares como disciplina autônoma e instituíram a disciplina Estudos Sociais. Essas políticas buscaram fixar como finalidade para o ensino da disciplina recém-criada o conhecimento da realidade, entendido, pedagogicamente, como não dependente das bases epistemológicas da História. A luta que se trava no sentido de recuperar o *status* (Goodson, 1995) que a disciplina escolar ocupava até então nos currículos se alicerçou na concepção de que o *exame de uma determinada realidade histórica [exige] algum trabalho de reflexão que leve à produção de conhecimento sobre esta realidade e à compreensão da forma como este conhecimento foi construído* (Revista Brasileira de História, v.10, n.19, 1990). Em outras palavras: a finalidade educacional que justificava a exclusão da História dos currículos só poderia ser alcançada através do conhecimento histórico. Dessa forma, em processos de subjetivação, atores sociais ligados ao campo disciplinar da História sustentaram que qualquer *crítica ao quadro atual da aprendizagem de História no 1º e 2º graus não pode renunciar à análise da produção de conhecimento, (...) abrangendo sua manifestação na escola e noutros espaços de produção do saber e do conjunto da vida social* (Silva, 1984).

Outro exemplo se pode recolher na análise dos textos curriculares dos anos de 1980. No campo pedagógico, na crítica aos métodos tidos como tradicionais, as perspectivas histórico-críticas do campo curricular se tornaram hegemônicas. Nesse



contexto, a tensão entre o campo da História e o campo pedagógico se evidencia no afastamento em relação à pedagogia histórico-crítica no aspecto metodológico, principalmente pelo uso do termo *transmissão de conteúdos*, uma vez que, para o ensino da disciplina, são propostas estratégias que se afastam da concepção de transmissão e que priorizam a concepção de construção/produção do **conhecimento histórico**. Argumenta-se que o campo pedagógico *não pode mais desempenhar sua função exatamente por causa de elevado grau de especialização do conhecimento histórico* (RHH, v.5, n.14, 2011), face aos avanços verificados no campo da historiografia.

Dos anos de 1990, recolho outro exemplo. O elevado grau de especialização do conhecimento em História leva à definição de finalidades no âmbito das escolas. *Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir de categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico*, é um dos objetivos expressos em documentos curriculares editados ao longo desse período. *Espera-se que os estudantes, nas escolas, produzam textos que revelem o próprio processo de construção do conhecimento histórico* (MEC, 2002). Mesmo que se considerem conhecimentos provenientes do campo pedagógico, *cabe ao professor (de História) a responsabilidade última e pessoal de elaborar os programas e selecionar os conteúdos para sua prática pedagógica*, desde que esses se coadunem com escolhas relativas ao **conhecimento histórico** de referência (idem) ou, em outras palavras, *indiquem os conceitos estruturadores da História, as habilidades decorrentes da prática do conhecimento histórico e as expectativas como conhecimento* (MEC, 2006). As condições de mediação desse conhecimento passam a ser orientadas não pelas especificidades do campo pedagógico, mas pelas regras de produção do próprio campo teórico-metodológico da disciplina de referência. Mesmo que nessas orientações curriculares se negue, no ensino básico, a formação de “pequenos historiadores”, *o que importa é que a organização dos conteúdos e a articulação das estratégias de trabalho levem em conta esses procedimentos para a produção do conhecimento histórico* (RHH, v.4, n.10, 2006).

É nesse sentido que, mesmo que se reconheçam as especificidades diferenciadas do **conhecimento histórico** científico e do conhecimento histórico escolar, as propostas pedagógicas, sejam elas quais forem, têm um compromisso com práticas historiográficas e com as bases epistemológicas de sua produção. Mesmo que se possa identificar um deslizamento em relação à significação de conhecimento histórico, a

metáfora da **História como construção/produção** articula as diferenças em uma cadeia que, para ser estancada, precisa negar o que considera obstáculo a essa significação.

Na cadeia de sentidos que buscam hegemonizar o discurso pedagógico, diferentes sentidos também entram em disputa, buscando articular demandas múltiplas sobre qual deve ser o melhor projeto para a formação de professores, para o ensino nas escolas e para o melhor entrosamento entre as disciplinas de referência e as disciplinas pedagógicas. Para os atores sociais que se constituem na luta política, articulando-se a identificações de natureza pedagógica, o que dificultava a consecução do projeto que defendiam era a não preocupação com os aspectos de natureza pedagógica nos cursos de licenciatura em História, aspectos que entendiam considerados hierarquicamente inferiores se comparados aos conhecimentos históricos cientificamente produzidos.

Nos exemplos apresentados anteriormente, destaca-se a tradição disciplinar expressa na metáfora *vocação pedagógica da História*, vocação advinda não de qualquer sentido pedagógico, mas de sentidos defendidos no campo da própria História. Se analisarmos a constituição dessa metáfora, freando as diferentes significações de conhecimento histórico, a História vai sendo significada de forma a atender às finalidades educacionais. Ela é significada, por excelência, como a disciplina capaz de (a) constituir uma identidade de nação; (b) formar uma elite para compor os quadros do Estado; (c) formar cidadãos críticos e engajados politicamente, (d) preparar para o trabalho. Ao tomar para si a consecução dessas finalidades estabelecidas em diferentes propostas curriculares, põe em destaque a tensão entre conhecimento histórico e conhecimento pedagógico.

Dessa forma, os processos de identificação que visam a delinear, mesmo que de forma contingente e provisória, uma identidade da História trazem para si a constituição de um corpo teórico-metodológico não do campo da pedagogia, mas do campo disciplinar da História. A necessidade de que essa especificidade pedagógica não seja isolada do conjunto dos debates sobre o **conhecimento histórico**, sobre a atividade de pesquisa na História, levam esses atores sociais a se constituírem como sujeitos que não podem perder de vista que são pesquisadores de História, que são historiadores. Mesmo que se aceite a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem se dê conforme características psicológicas e pedagógicas do aluno, ressalta-se a *necessidade do professor apropriar-se de um conteúdo de qualidade*, isto é, dominar os conhecimentos cientificamente produzidos, portanto, históricos. Critica-se a apropriação, por parte desses professores em seus cursos de graduação, de um corpo de conhecimentos

pedagógicos que acabam por ratificar a concepção do professor como "*vulgarizador*" *do conhecimento cientificamente produzido* (RBH, v. 10, n.19, 1990).

Se, por um lado, pode-se perceber uma equivalência estabelecida com alguns sentidos pedagógicos que podem ser submetidos à lógica do **conhecimento histórico**, daí a metáfora da História como construção, os sentidos pedagógicos desvinculados da História são expulsos porque são a ameaça da significação de uma identidade da História capaz de influenciar a política de ensino da disciplina. Nessa luta, os sentidos defendidos por aqueles que buscam constituir uma identidade pedagógica são significados como não historiadores, e a metáfora – construção/produção do conhecimento histórico – reúne todos os sentidos do que se julga necessário para a formação de estudantes, não apenas no sentido epistemológico, mas também no que concerne às finalidades educacionais mais amplas.

### **Considerações finais**

Dentre as questões indicadas ao longo deste texto, o foco central de investigação refere-se à compreensão das articulações hegemônicas que visam a sustentar a constituição de uma identidade da história e o antagonismo que possibilita e, simultaneamente, impede a sua constituição nas políticas curriculares para o ensino da História representado em uma identidade pedagógica.

Compartilho concepções com perspectivas teóricas que conferem centralidade ao papel da linguagem na constituição do social e reinterpretam esse papel no sentido de abandonar a noção de estrutura *como um conjunto de relações que subjaz aos fenômenos* (Lopes & Macedo, 2011), substituindo-a pela noção de discurso como estrutura descentrada (Laclau, 2006).

Delimito a análise ao campo discursivo disciplinar da História, defendendo-o como campo ressignificador face às especificidades disciplinares de reinterpretação de que são alvo as políticas curriculares. As marcas disciplinares presentes nos discursos e textos curriculares justificam essa delimitação, desde que entendidas como especificidades, sem a pretensão de que sirvam de paradigma para todas as disciplinas. Entendendo a disciplina como construção social que atende a determinadas finalidades da educação, analiso as lutas que são travadas por atores sociais em decorrência não de condicionantes históricos ou de qualquer tipo de determinismo, mas fruto de processos

de articulação que resguardam tradições disciplinares sujeitas a diferentes interpretações.

Faço essa releitura a partir dos aportes teórico-metodológicos da Teoria do Discurso que, alicerçada no entendimento de hegemonia como movimento político-topológico, se configura potente na compreensão dos processos discursivos de significação, reinterpretando fenômenos da linguagem na compreensão de uma gramática do social. A Teoria do Discurso me permite compreender a constituição de sujeitos que atuam na produção de políticas curriculares no campo discursivo da disciplina História e a forma como esses sujeitos, na luta política, significam o **conhecimento histórico** nos textos que produzem e nas práticas sociais de que participam. Permite, por outro lado, compreender como e que processos possibilitam que determinados sentidos se hegemonizem.

Essa hegemonização, devido à impossibilidade de finitude da significação, só se torna possível se, em um dado momento, um dos sentidos se converte em um universal, provisório e contingente, capaz de articular as diferenças de sentidos postas em disputa, pressupondo a delimitação de uma fronteira política cujo exterior é um elemento excluído da cadeia articulatória, mas que a ela pertence. Trata-se, portanto, de um elemento diferencial expulso, constituidor do antagonismo que permite, junto com a promessa de fechamento, a equivalência das diferenças, mas sem torná-las iguais.

Identifico esse antagonismo em uma superposição de sentidos pedagógicos que se constituem em ameaça à fixação de uma identidade de um campo de ensino da História que confere centralidade ao **conhecimento histórico**. Assim, processos de subjetivação envolvendo atores sociais que atuam nas políticas curriculares para/no ensino da disciplina defendem a centralidade do conhecimento de referência e lutam pela constituição de uma identidade da História, tendo como antagônicos sentidos defendidos por outros atores sociais que se constituem nessa articulação reconhecendo-se em uma identidade pedagógica. Essa argumentação me possibilita compreender que os processos de constituição de sujeitos, sempre sobredeterminados, dependem das relações de poder que os constituem. Possibilita-me considerar as identidades como não fixas, ou seja, como processos de identificação, uma vez que qualquer fechamento das identidades se dá à custa de tentativas de apagamento das diferenças em troca da constituição de um atributo universal que, embora necessário à luta pela hegemonia, torna a equivalência entre elas provisória e contingente.

## Referências bibliográficas

- BURITY, Joanildo Albuquerque. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau.** Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/docs/text/textpol.html>. Acesso em 27 de agosto de 2007.
- CAPUTO, John. Por amor às coisas mesmas: o hiper-realismo de Derrida. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. *A propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2002.
- DE ALBA, Alicia. *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdés Editores, 2007.
- DINUCCI, Aldo. Kairós. *Revista Confraria do Vento*, n.24, jan/fev. 2009. Disponível em <http://www.confrariadovento.com/revista/numero24/ensaio02.htm>. Acesso em 20 de março de 2015.
- FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JR. Alberto; BURITY, Joanildo Albuquerque. *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. SP: ED. Annablume, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Misticismo, Retórica y Política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- \_\_\_\_\_. Poder y representación. In *Politics, theory and contemporary culture*. Nova York: Columbia University Press. 1993. Tradução Leandro Wolfson.
- LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDONÇA, Daniel. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. *Revista de Sociologia e Política*. Número 20, junho de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 10 de março de 2015.
- MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva-Publicações Ltda, 1996.
- MEC/SEMTEC. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília : MEC ; SEMTEC. 2002.
- MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SANTOS, Wagner Geminiano. Michel de Certeau: a História como campo de invenção de novos cotidianos historiográficos. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. Natal (RN), julho de 2013.

SILVA, Ana Paula Barcelos Ribeiro. Fidelino de Figueiredo e Jonathas Serrano: pensamento católico e radicalização política na década de 1930: algumas reflexões. *Revista Passagens*, vol. 2 no.4, maio-agosto 2010, p. 39-66. Disponível em <http://www.historia.uff.br/revistapassagens/artigos/v2n4a22010.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2010.

SILVA, Marcos A. (org.) *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984.