

CURRÍCULO: MOVIMENTO POLÍTICO-TROPOLÓGICO

Ana de Oliveira – CPEI/UERJ

Não existe um significado natural. (...) um gato não significa nada, uma pedra não significa nada. Significar já é estar no campo da linguagem.

(Bosco, Francisco, 2013)

Situando a problemática

Neste trabalho oriento-me pela concepção de currículo como política cultural e, portanto, discursiva. A base teórica que apresento se insere nos estudos que, no campo curricular, vêm sendo designados como pós-estruturalista, tratando-se de estudos que envolvem um conjunto de *sentidos mais ou menos compartilhados* (Lopes; Macedo, 2011 p.10) que defendem, dentre outras, a ideia *de que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação* (idem, p.202).

Com essa perspectiva, defendo a Teoria do Discurso para a compreensão de: (a) como sujeitos do campo discursivo disciplinar de História se constituem e atuam na produção de políticas; (b) como os textos e discursos que são produzidos nesse/para esse campo adquirem significado; (c) como determinados sentidos se hegemonizam; e (d) quais processos de articulação permitem tal hegemonização. Destaco, da rede conceitual dessa teoria, as concepções de **hegemonia, ponto nodal, significante flutuante, antagonismo, lógica do significante e leis de metáfora e metonímia**, recorrendo, sobretudo, às duas últimas noções para defender a concepção de hegemonia como movimento político-tropológico, estreitando, dessa forma, as conexões teóricas entre política e linguagem, facilitadoras da análise dos processos discursivos de significação.

A proposição dessas noções no campo da ciência política e, em particular na Teoria do Discurso, articula-se com outros campos do conhecimento. É da conversa entre Ernesto Laclau e Jacques Lacan que se desenvolve a **lógica do significante**. Em Lacan, no sentido de compreender a relação entre inconsciente e linguagem, entendendo o significante como unidade mínima do simbólico, terreno da ambiguidade e da polissemia; na filosofia de Laclau, como forma de se compreender os processos sociais de significação.

Tomar o significante como unidade do simbólico é considerar a importância da linguagem e sua sujeição ao discurso na elaboração desse simbólico, possibilitando a compreensão dos processos sociais de significação, sempre dependentes de uma articulação entre significantes. Na Teoria do Discurso, essa articulação obedece a duas lógicas: na

primeira, um significante é substituído por outro, buscando manter a mesma significação; na segunda, são processos de combinação que identificam as diferenças. Essas duas lógicas, mantendo as aproximações com a forma como se estrutura a linguagem permitem identificar metáforas que condensam sentidos em um único significante, ao mesmo tempo em que permitem que um sentido particular seja metonimicamente alçado à categoria de universal. Assim, para que um determinado sentido se hegemonize, um significante precisa condensar diferentes sentidos – **significante vazio** ou **ponto nodal** no modelo analítico da Teoria do Discurso –, tratando-se, portanto, de processos metafóricos. Do mesmo modo e simultaneamente, um particularismo se desloca, transformando-se em um universalismo que, de forma contingente e provisória, se hegemoniza, representando a dispersão de diferentes demandas.

As aproximações entre política e linguagem levaram-me a desenhar o trajeto teórico-metodológico com o uso de um dos instrumentos da Linguística de *Corpus*. Refiro-me ao programa Wordsmith Tools 5 que disponibiliza um conjunto de ferramentas que possibilitam a análise empírica de materiais textuais os mais diversos e sem limites de extensão. Esse programa permite que coletâneas de textos ou transcrições de entrevistas, designadas por *corpus* de pesquisa, sejam armazenadas na forma digital e possam ser tratados com vistas à pesquisa linguística (Berber Sardinha, 2004).

Mesmo considerando que os aportes teóricos que sustentam a Linguística de *Corpus* se conectam a perspectivas estruturais da Linguística e levando-se em conta que não é preocupação desse campo do conhecimento o entendimento de metáforas e metonímias como procedimentos discursivos imbricados que constituem o social, muitas são as vantagens desse instrumental para a análise empírica. Refiro-me, sobretudo, a uma das ferramentas desse programa – o Concord – que me possibilita – nos textos editados na Revista Brasileira de História; na Revista História Hoje; em Pareceres, Diretrizes, Orientações e Parâmetros Curriculares chancelados pelo Estado brasileiro no período compreendido entre os anos de 1960 e 2010; e em seis entrevistas – gerar listas de ocorrência de significantes específicos e identificar, nos textos, padrões de associação relacionados a cada um desses significantes.

Com esse trajeto teórico-metodológico apresento os processos de significação de **conhecimento histórico**. Motivaram a escolha o destaque que a ele se tem conferido ao longo da história do currículo e as perguntas que se fazem, professores de História, quando o assunto pertence a esse campo: que conhecimentos precisam ser ensinados e que sequência se pode dar-lhes? Mas, sobretudo, motivou-me a tensão entre cultura e conhecimento nos estudos do campo do Currículo e a defesa que assumo de que as respostas a essas perguntas

podem *ser compreendidas como a própria luta pela produção de significado* (Lopes & Macedo, 2011. p.93).

Estruturo este artigo em duas seções. Na primeira delas, apresento meu entendimento dos aportes teóricos que sustentam a pesquisa. Em seguida, orientada pela Teoria do Discurso, apresento os resultados obtidos pela submissão do material empírico ao programa Wordsmith Tools 5, recorrendo, na análise, a outros campos do conhecimento, sobretudo o da Teoria da História e da Teoria do Currículo. Reúno, em uma subseção, argumentos que sustentam a defesa de que o processo de significação de **conhecimento histórico** se traduz, nesta pesquisa, na metáfora da **História como construção** capaz de dar conta de todas as finalidades educacionais que se pretendem atribuir ao ensino da disciplina. Na segunda subseção defendo que esse processo é possível a partir da ideia de um exterior constitutivo ao qual todas as diferenças se opõem e que é alcançado com a expulsão da cadeia de significantes de todos os sentidos que impedem a identidade que se quer hegemônica no campo discursivo da disciplina História. Assim, os sentidos pedagógicos que não podem ser submetidos à centralidade do **conhecimento histórico**, ou pelo menos a ele se hibridizar, se constituem no antagonismo que possibilita a retotalização, provisória e contingente, da significação de **conhecimento histórico**.

1. Significando a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau

A Teoria do Discurso (TD), desenvolvida por Ernesto Laclau, disponibiliza um conjunto de aportes teórico-metodológicos para a análise política (Sommerer, 2005) em torno de uma rede de noções que traduziram as concepções de poder, ordem, universalidade/particularidade, representação, comunidade, ideologia, emancipação, política/político e sociedade/social. A reelaboração desses conceitos levou o autor argentino a: (a) reconceituar o social em termos de discursividade; e a (b) reformular a noção de identidade, entendendo-a como resultado de uma articulação discursiva. Disponibilizando aportes teórico-metodológicos para além da dicotomia ação-estrutura e para além da ênfase no macrocontexto, a Teoria do Discurso possibilita compreender, de forma mais efetiva, as relações macro-micro e a multiplicidade de significados que circulam na produção das políticas.

A compreensão de política como discurso, para Ernesto Laclau, implica o entendimento das negociações de sentidos em busca da hegemonia de um determinado sentido que, provisória e contingencialmente, ocupa um centro capaz de aglutinar os sentidos

postos em disputa, mas que nunca é pleno nem implica a possibilidade de fechamento total da significação. Para o autor argentino, discurso deve ser entendido como uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e simbólica simultaneamente, porque o material não existe separado de sua significação. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades e grupos sociais são ações de significação (Laclau, 2002).

Nessa direção, 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, contingente e precário, no qual um desses sentidos assume o papel de representar a multiplicidade de sentidos articulados, perdendo sua significação original. A defesa da impossibilidade de uma significação única, na TD, encontra argumentos no conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein, que os definiu 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. Os significados dos elementos são definidos no interior desses jogos, e não *a priori*, pressupondo uma rede de semelhanças que se sobrepõem e entrecruzam em movimentos de condensação e de deslocamento (De Alba, 2007).

A noção de formação discursiva ganha centralidade na teoria laclauiana e é definida como um conjunto articulado e heterogêneo de discursos, ou seja, um sistema de regras de produção de sentido, já hegemônico por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Não como um todo unívoco, fechado em si, mas que produz efeitos de posicionamento, de autorização e de restrição sobre os sujeitos que nela se constituem e daí se expressam. É, enfim, um *discurso de unidade, mas uma unidade de diferenças*, como defendem Mendonça & Rodrigues (2008), dependente da definição de um exterior que limite a significação.

A unidade entre diferenças se constitui, então, a partir do que Laclau denomina relação ou lógica de equivalência, cujo entendimento depende da aceitação da ideia de que as formações sociais atuais, longe de se constituírem como algo essencialmente dado (Laclau, 2002, 2006), precisam ser analisadas tomando como base a ideia de dispersão das ações de diferentes sujeitos. É a partir dessa dispersão de antagonismos e de diferentes demandas que se pode compreender os processos de articulação que acabam por hibridizar discursos no sentido de fixar sentidos para as políticas. Os processos de articulação pressupõem, então, o fechamento de uma cadeia de equivalência entre demandas diversas, entre particularismos/diferenças, portanto. Na cadeia de equivalência que se estabelece, sentidos se

metamorfoseiam, isto é, entram na cadeia de significação com sentidos distintos do que, em outro sistema ou totalidade, significam. Laclau denomina esses sentidos de significante flutuante, defendendo que um mesmo significante pode assumir distintos significados e em determinadas situações até significados contraditórios ou antagônicos em função do discurso em que se inscrevem.

Para esse fechamento, se faz necessária a *subversão da relação significante/significado* (Laclau, 2002, p.10), isto é, alguns significantes precisam ser privilegiados a fim de possibilitar a hegemonia de uma determinada significação. Faz-se necessário, também, que se expulse um particularismo da cadeia que passe a funcionar como antagonismo, isto é, que aglutine em torno dele as diferenças. Não como consenso, mas apenas como elemento aglutinador, provisório e contingente. Assim, embora distintas, diferentes demandas por meio de processos de articulação e dentro dos movimentos circulatórios das políticas (Lopes, 2007) estabelecem entre si uma relação de equivalência que, ao se estender, é representada simbolicamente como um todo (Laclau, 2006), um universalismo, rompendo, provisoriamente, o vínculo estrito que a constituía originalmente como particularidade.

Com base na teoria lacaniana, o autor argentino procura entender por que determinada leitura/escrita, e não outra, é privilegiada. Essa fixação, devido à impossibilidade de finitude da significação, é possível se, em um dado momento e em relação a um antagonismo, um dos sentidos ou um conjunto de sentidos se converterem em ponto nodal capaz de articular as diferenças de sentidos postas em disputa. Torna-se necessário que um significante assuma a função de significar o sistema, a totalidade, isto é, um significante capaz de anular as diferenças em disputa. Para Laclau, a constituição de um discurso hegemônico nas políticas, e, por extensão, nas políticas curriculares, resulta, então, de uma rede de processos políticos articulatórios que obedecem 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).

Laclau (2002) entende, então, a hegemonia como um movimento político-tropológico, e reconhecendo a *centralidade dos processos discursivos na construção dos vínculos sociais* (p. 7-8) estende as conexões entre política e linguagem, conferindo centralidade a essa última na compreensão dos processos de hegemonização das políticas. Assim, defende que (a) o

fechamento da cadeia de equivalência nos processos articulatórios depende de que alguns significantes sejam privilegiados, mesmo que de forma contingente e precária, face à impossibilidade do fechamento total da significação; (b) um mesmo significante pode assumir distintos significados e, em determinadas situações, até significados contraditórios ou antagônicos; (c) nos processos de fechamento, torna-se necessário que um significante assuma a função de buscar anular as diferenças em disputa; e (d) é preciso que se considere a possibilidade de um único significante condensar diferentes sentidos e de um significante deslocar um sentido particular. São essas concepções, dentre outras, que orientam a centralidade da lógica do significante, uma vez que é em torno do significante que se processa a significação. Em outras palavras: é o significante que possibilita, através de interjogos, os significados que se produzem. É, portanto, a articulação em cadeia de significantes que produz *uma ordem capaz de engendrar o significado que não se encontra constituído desde o começo, isto é, antes da articulação significante* (Jorge e Ferreira, 2009, p.37-38).

Estendendo, na Teoria do Discurso, o diálogo com a psicanálise lacaniana, defende a concepção de condensação e deslocamento usados por Freud, na primeira versão da obra *A interpretação dos sonhos*, datada de 1889, ao mesmo tempo em que estreita os laços entre Psicanálise e Linguística, correlacionando as duas concepções aos processos de metáforização e metonimização, respectivamente. Entendendo-as não como fenômenos concernentes a palavras isoladas, Laclau (2002) defende que, para a compreensão das políticas, é preciso que se considere a possibilidade de um único significante condensar diferentes sentidos; e a possibilidade de um significante deslocar um determinado particularismo, ressaltando o caráter não fixo do significante e a cadeia de ligações gramaticais e contextuais que ele estabelece. Assim como Lacan se apropriou dos jogos de linguagem em Wittgenstein, fará o mesmo com a concepção de linguagem, aproximando-se do estruturalismo no formalismo russo de Roman Jakobson, que define a linguagem a partir de duas operações, que presidem todo ato de fala: a **seleção** e a **combinação**.

A **seleção** se realiza através de associações feitas por identidade (semelhança) e por oposição (diferença), desempenhando uma função paradigmática que explora similaridades e contrastes, traduzida de forma conceitual de ver uma coisa em termos da outra. A **combinação** de significantes cria um contexto, estabelecendo um modo de organização em que a posição de um deles em relação aos outros determina a produção do sentido. Essas relações de combinação exploram a contiguidade, exercendo um papel sintagmático.

É a partir dessas duas operações – seleção/substituição/similaridade e combinação/contiguidade – que se pode entender os processos metafóricos e metonímicos

que, numa ressignificação dos processos linguísticos, serve de sustentação à Teoria do Discurso. É também a partir de Lacan, interpretando Jakobson, que se definem a metáfora e a metonímia como sentidos que se originam das operações de substituição (metáfora) e de combinação (metonímia), como pensados pela Psicanálise. Entretanto, distanciando-se do formalismo russo, para Lacan não há metáfora sem metonímia e vice-versa: toda metonímia é efeito de uma operação metafórica interrompida, assim como toda metáfora é efeito de uma operação metonímica.

Compreender, em diálogo com Ernesto Laclau, os processos de seleção e combinação que acompanham os processos de significação no campo discursivo disciplinar de História é o que ponho em análise nos documentos selecionados, recorrendo aos aportes teórico-metodológicos da *Linguística de Corpus*.

2. Analisando o material empírico

2.1 A metáfora da História como construção

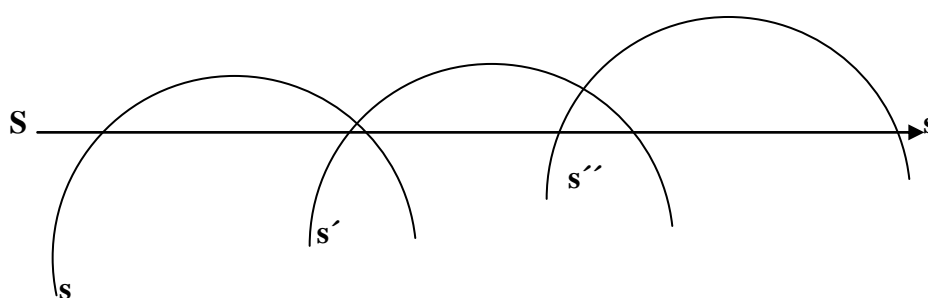
Defendendo que, na TD, discurso não se restringe ao campo da Linguística, a interconexão que estabeleço com a Linguística de *Corpus* se apóia na concepção, presente em ambas, da linguagem como estrutura que constitui a realidade. Mesmo tensionando ou ultrapassando concepções nela presentes¹, recorro à ferramenta Concord do programa Wordsmith Tools 5 (WS) nos aspectos denotativos nele privilegiados, buscando, na perspectiva da Teoria do Discurso, analisá-la em seus aspectos de conotação.

A partir da submissão do material empírico à análise pela ferramenta Concord do programa WS, é gerada uma lista de concordância que registra 80 ocorrências do significante **conhecimento histórico** no conjunto de textos que compõem o *corpus* de pesquisa. Na análise dos textos evidencia-se uma superposição de significantes, expressa, por exemplo, em **conhecimento histórico escolar, conhecimento histórico de viés cultural, conhecimento histórico dialético e conhecimento histórico positivista**.

Laclau, valendo-se dos estudos da psicanálise lacaniana, desconstrói a concepção presente em Saussure, pelo menos em suas pesquisas iniciais, de uma relação biunívoca entre uma imagem acústica (som) e o significado associado a essa imagem, defendendo que a

¹ Dentre elas destaco: a concepção de um sujeito capaz de determinar as representações da realidade; a impossibilidade de se alcançar uma totalidade de representação, bem como, a impossibilidade de se encontrar intocada nos textos uma realidade absoluta a todos os sujeitos.

enunciação do significante carece, para ser significada, de se *associar a outras tantas coisas* (Laclau, 2002, p.29). Nesse sentido o significado é sempre outro significante. Embora, para Laclau, a significação dependa da enunciação de outro significante, esse não funciona como um signo com função denotativa, mas como uma relação substitutiva que busca afirmar um sentido impossível de ser verificado e dependente de outro sentido que lhe é exterior, mas com possibilidade de suturar, provisória e contigencialmente, a significação. Assim, reinterpretando teorias do campo da Linguagem, propõe a seguinte representação:



(Fonte: Quinet, 2011)

A linha **Ss** corresponde ao vetor do significante que, incessantemente cortada pelo vetor do significado (**s, s', s''**), origina uma cadeia que vai sendo substituída por acréscimo de sentidos. Tomando como exemplo o significante de busca, chamo de **S** o significante **conhecimento histórico** e de (**s**) **conhecimento histórico escolar**, de (**s'**) **conhecimento histórico cultural**, de (**s''**) **conhecimento histórico dialético**, dentre outros². Dessa forma, constitui-se no vetor **Ss** uma superposição de significantes que abre espaço para deslizamentos de sentidos, à medida que não se resolve o problema sobre qual é o significado desse significante, fazendo com que o significado nunca seja plenamente alcançado e permaneça dependente dessa cadeia de significantes.

A análise de uma segunda lista elaborada a partir de padrões de associação presentes na ferramenta Concord (collocates) do WS, definidos por probabilidade, permite identificar significantes que ocorrem ao redor do significante de busca. Esses padrões de associação possibilitam orientar a análise do processo de significação de **conhecimento histórico** no sentido de, dentre outros: (a) identificar significados a ele atribuídos a partir de atributos de posse quando associado aos significantes **do, de, da**; (b) definir a significação, no caso de se apresentar associado aos artigos definidos ou às suas junções a preposições (**o, a, ao**); (c) delimitar seu espaço de asserção (**é, no, em, na**); (d) indicar alterações de significação (**uma, um**); (e) identificar restrições à significação (**que**). Evidenciam, portanto, movimentos do

² É possível observar que **s** se apresenta adjetivado e que os adjetivos são também outros significantes que têm a função de adiar o processo de significação.

processo de significação que, por exemplo, podem partir de uma dada significação (**uma, um**) para alterá-la (**o, a, ao**) ou indicar critérios de significação que funcionem como argumentos de positividade (**do, de, da, no, na, em, no, como, com**) ou de restrição (**que**).

Cada significação (**s, s', s''**) precisa, entretanto, se fazer equivaler, tomando como base o vetor de significação. Isso não corresponde a uma significação essencializada, pois ela também se transforma por sua articulação na cadeia de significações (Laclau, 2002). Mas cada significação precisa representar o todo possibilitando a retotalização, não como reintegração dialética, mas como permanência de algo próprio de cada uma das significações da cadeia. Pensar essa retotalização, fora dos parâmetros da reintegração dialética, é aceitar, portanto, a ideia de que, no fechamento ou retotalização da significação, operam dois processos contínuos que excluem a ideia de síntese ou de apagamento das diferenças.

Laclau, inspirado no conceito jogos de linguagem em Wittgenstein, defende a estruturação da linguagem a partir de duas operações – seleção e combinação – que originam uma série de operações comuns em todas as línguas e que se podem estender 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 funções que possibilitam o entendimento dos processos metafóricos e metonímicos que, numa reinterpretção dos processos linguísticos, servem de sustentação à Teoria do Discurso na compreensão dos processos de hegemonização nas políticas.

No primeiro movimento de análise – reconhecer na cadeia outros significantes associados, nos textos analisados, ao significante **conhecimento histórico** –, a identificação da superposição de significantes evidencia compartilhamento³ de sentidos. Mas tal compartilhamento não descarta a possibilidade de novos usos aos sentidos compartilhados ou a hibridização de significados nos significantes superpostos, ou, ainda, para usar os termos de Laclau, a flutuação de sentidos nos textos. Na superposição de significantes, relações de similaridade e contraste, impedem, portanto, a cristalização da significação.

Na superposição de significantes é possível identificar relações de contiguidade que resistem às diferentes significações, mas que buscam um significante que possa desempenhar, no plano sintagmático, o papel de condensar essas diferenças. Na análise do material empírico submetido aos instrumentos da ferramenta Concord evidencia-se a identificação de padrões de associação (clusters) que apontam processos de metaforização, expresso nos significantes **produção e construção**. Esses deslocam a significação, fazendo com ela passe a depender de

³ Para Laclau, em diálogo com Derrida, não se trata propriamente de um compartilhamento, mais de uma difference.

algo que, dependente de uma nova retotalização, se traduz na metáfora da **História como construção/produção**. Esses significantes – **produção e construção do conhecimento histórico** –, figuram na listagem de clusters evidenciando, dessa forma, a presença de agrupamentos lexicais, isto é, a recorrência desses significantes associados ao significante de busca. Para a Teoria do Discurso, a compreensão da *gramática do social* requer que se situem os processos de significação no ponto de encontro entre esses dois eixos: o paradigmático e o sintagmático. É no cruzamento desses dois eixos que se pode compreender a constituição da metáfora da **História como produção/construção**, que, na cadeia de significantes, tem a função de representação universal, uma vez que promove a aglutinação das significações de **conhecimento histórico** superpostas, metonimicamente, no vetor de significação. A metáfora **História como produção/construção** passa a funcionar como ponto nodal, representando as diferenças, sem, entretanto, apagá-las.

Constituída a partir de processos de condensação e deslocamento, a metáfora da **construção/produção do conhecimento histórico** depende também, para que se produza um “freio” no processo de significação, isto é, para que se imponha um limite à flutuação de sentidos, de um antagonismo. Esse antagonismo exerce a função de anular as diferenças de significação presentes na cadeia associativa. Marcados pela falta, por aquilo que não se tem, isto é, a significação fechada de **conhecimento histórico** e abrindo espaços para a resistência à significação, a equivalência se torna possível, então, em relação à outra cadeia de significantes que se constitui como o antagonismo ao qual todas as diferenças de significação se opõem.

Apresento a seguir, recortando dos textos analisados os debates que envolvem a significação de **conhecimento histórico escolar** evidências da forma como sua significação é dependente da constituição de um antagonismo.

2.2 Analisando o material empírico: sentidos pedagógicos como antagonismo

A título introdutório desta subseção, creio ser importante ressaltar que recorto da pesquisa realizada aspectos relacionados à tensão entre o que se significa como **conhecimento histórico** e **conhecimento histórico escolar**. Aceitando a ideia de que em ambos, o processo de significação se realiza, dentre outros, em torno da metáfora da **História como construção**, busco identificar o antagonismo que possibilita a retotalização da significação de **conhecimento histórico escolar**. Faço-o de forma aligeirada com a intenção

apenas de salvaguardar a função do antagonismo, importante para a compreensão dos processos de hegemonização de sentidos nas políticas curriculares, temática deste texto.

Embora a diferenciação entre **conhecimento histórico** e **conhecimento histórico escolar**, nos diferentes contextos em que se estabelece, vise a uma não hierarquização, prevalece nela a ideia de que o primeiro é resultado de uma *produção erudita e desinteressada* (RHH, v. 3, n.9) que precisa ser transmitida, ao mesmo tempo em que se expressa o desejo de *romper a “fatalidade reprodutora” de que são acometidos os professores nas escolas, acenando para que eles próprios se entendam como produtores do conhecimento histórico* (Silva, 1984). A concepção de que professores e estudantes são produtores de conhecimento e, decorrente disso, que a concepção de História já não se enquadra nos padrões da História que considerava apenas como produtores de conhecimento histórico os especialistas do campo científico, transfere para o campo discursivo da disciplina escolar a concepção condensada na metáfora de **História como produção/construção**.

Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir de categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico (PCN +), ou *levar os alunos a perceber todos os meandros da construção do conhecimento histórico* (Orientações Curriculares - CH) são fragmentos, dentre muitos outros, que evidenciam a metáfora da **construção do conhecimento histórico** como ponto nodal aglutinador de diferenças de sentidos atribuídos ao **conhecimento histórico escolar**. Essa construção, nas escolas, necessita, entretanto, considerar os parâmetros com que são produzidos no campo de referência disciplinar da História. Mais que isso: são esses parâmetros que precisam nortear as práticas pedagógicas, evidenciando-se a centralidade do **conhecimento histórico** de referência, no campo pedagógico para que se alcance resultados positivos. É nessa tensão que se podem compreender os processos de subjetivação que envolvem atores sociais na sua atuação em diferentes contextos, sejam os da definição das políticas, sejam os da produção de textos das edições dos periódicos da comunidade disciplinar da História ou aqueles chancelados pelo Estado. Nesse sentido, descartando a possibilidade de entendê-la em uma oposição simples, do tipo objetivado, é que identifico a constituição de identidades antagônicas, que, para usar os termos de Mesquita (2008), chamo de historiador-pesquisador e de historiador-professor, buscando compreender como, na luta política em torno da significação de **conhecimento histórico**, uma se constitui por antagonismo à outra.

No primeiro processo de subjetivação, a significação de **conhecimento histórico** é defendida a partir de bases científicas específicas da História, isto é, são as bases epistemológicas da sua produção que conferem ao conhecimento sua significação. Essas bases

(a Teoria da História) são capazes, por si só, de darem conta da significação do que pedagogicamente se possa entender como **conhecimento histórico a ser ensinado**. Assim, uma identidade histórica se constitui na luta política em defesa da centralidade do **conhecimento histórico**, orientada pela metáfora da **História como construção** e capaz de, pedagogicamente, dar conta do ensino da disciplina. Dessa forma buscam garantir sua participação no estabelecimento das políticas do ensino da disciplina, não apenas no sentido epistemológico, mas ainda no que concerne às finalidades educacionais. Para tal, nessa luta, expulsam sentidos pedagógicos desvinculados da História, que se apresentam como ameaça à significação de **conhecimento histórico** e de **conhecimento histórico escolar**.

Assim, por exemplo, nos anos de 1990, as perspectivas histórico-críticas do currículo que haviam se tornadas hegemônicas nas décadas anteriores, são tensionadas 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* (RBH, v.5, n.14). *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, isto é, *espera-se que os estudantes, nas escolas, produzam textos que revelem o próprio processo de construção do conhecimento histórico* (PCN +).

Nessa perspectiva, 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* (Orientações Curriculares – CH). 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. É nesse sentido que, mesmo que se reconheçam as especificidades diferenciadas do **conhecimento histórico de referência** 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, bem como se busca superar a concepção de transmissão, tornando hegemônica a concepção de construção/produção desse conhecimento nas escolas.

Por outro lado, na legitimação do conhecimento pedagógico, disputa-se 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 às identificações de natureza pedagógica, o que dificultava a consecução do projeto que defendiam, o que se constituía em antagonismo no campo discursivo da disciplina História, era a não preocupação com os aspectos de natureza pedagógica nos cursos de licenciatura. Aspectos considerados nos processos de subjetivação dos historiadores-pesquisadores como hierarquicamente inferiores se comparados aos conhecimentos históricos cientificamente produzidos. Aspectos, enfim, criticados pela apropriação dos estudantes nos cursos de graduação de História de um corpo de conhecimentos que acabam por ratificar a concepção do professor como "*vulgarizador*" do conhecimento cientificamente produzido (RBH, v. 10, n.19 – H).

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, que isso é um ramo geral, que é o conhecimento de História* (Depoimento, 2008). 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* (idem), isto é, dominar os conhecimentos cientificamente produzidos, portanto, históricos.

Considero importante destacar como argumento momentos específicos em que essa centralidade do conhecimento histórico reinterpreta finalidades educacionais estabelecidas. Se analisarmos essas finalidades nos documentos curriculares editados ao longo dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, as finalidades educacionais de *pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (Brasil, 1996), o debate dos conteúdos procedimentais foi considerado *malefício ao ensino de História quando ocorre sem um profundo conhecimento da disciplina* (idem). Caberia, então, um

encaminhamento didático em que se aplica a construção do conhecimento histórico, atendendo, assim, à demanda pelos conteúdos procedimentais, sem perder de vista a complexidade do tempo histórico e das demandas epistemológicas contemporâneas da disciplina (idem).

Se, por um lado, se pode 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 ensino de História, colocando em xeque a existência dos historiadores-pesquisadores na sua identidade como influentes no ensino de História, ou seja, sua identidade na política de ensino da disciplina. Nessa luta, os historiadores-professores são significados como não historiadores, e o ponto nodal – 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.

3. Considerações finais

Ao longo deste trabalho, defendi a concepção de currículo como política cultural discursiva. Compartilhei concepções com outras perspectivas teóricas que conferem centralidade ao papel da linguagem na constituição do social. Delimitei a análise ao campo discursivo disciplinar da História, defendendo-o como campo ressignificador das políticas face às especificidades disciplinares de reinterpretação de que são alvo as políticas curriculares. Busquei ultrapassar a concepção de sujeito em teorias que entendem a atuação de grupos particulares como portadores de uma identidade fixa, entendendo-o a partir da sua constituição em processos articulatórios que visam a defender determinadas demandas disciplinares.

Orientei-me pela Teoria do Discurso que, alicerçada no entendimento de hegemonia como movimento político-tropológico, destacam como centrais as noções de lógica do significante e leis da metáfora e da metonímia como processos discursivos de significação. Com essa intenção, estabeleci conversas com o campo da Linguística em função da centralidade dessas noções. Esse diálogo foi responsável também pelas aproximações com a Linguística de *Corpus*, em função muito mais das ferramentas potentes que disponibiliza para análises de diferentes aspectos da linguagem em superfícies textuais extensas do que de teorias que orientam a construção de suas ferramentas de análise.

A Teoria do Discurso me permitiu, então, compreender a constituição de sujeitos que atuam na produção de políticas curriculares no campo discursivo da disciplina História, como esses sujeitos, na luta política, significam o **conhecimento histórico**. Na compreensão desse processo de significação, apresentei seu caráter metonimicamente adiado e sua condensação na metáfora da **construção/produção do conhecimento histórico**. Por fim, identifiquei o antagonismo que possibilita a hegemonização de sentidos em uma superposição de

significantes pedagógicos que se constituem em ameaça à fixação de uma identidade de um campo de ensino da História que confere centralidade ao **conhecimento histórico**.

É nesse sentido que me contraponho as teorias que entendem o currículo como repertório e que, por isso, estão preocupadas com o produto, àquelas que, entendendo o currículo como produção de sentidos, estão preocupadas com o processo de significação.

4. Referências bibliográficas

- BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.
- BOSCO, Francisco. Dissenso. *Jornal O Globo*, 2º Caderno, 27/03/2013, p. 2.
- DE ALBA, Alicia. *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdés Editores, 2007.
- JORGE, Marco A. Coutinho; FERREIRA, Nadiá Paulo. *Lacan: o grande freudiano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- 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*. São Paulo: Annablume, 2006.
- _____. *Misticismo, Retórica y Política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.
- MESQUITA, Ilka Miglio. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- SILVA, Marcos A. (org.) *Repensando a História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1984.
- SOMMERER, Erwan. L'école d'Essex et la théorie politique du discours : une lecture « post-marxiste » de Foucault. *Raisons politiques*, nº 19, p. 193-209, août-septembre 2005.