



## **LEITURAS PÓS-ESTRUTURALISTAS E DISCURSIVAS DO CURRÍCULO-ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise das tensões e negociações entre referenciais curriculares nacionais, documentos locais e o mundo da escola**

MANOEL PEREIRA DE MACEDO NETO\*  
macedohistoria@uol.com.br

### **Introdução**

Nos anos 1990, com os partidários da globalização neoliberal<sup>1</sup> na direção política do Estado brasileiro, tornaram-se hegemônicas as políticas empenhadas em transferir responsabilidade pública para as esferas privadas. Com isso, na cena política brasileira, assumiram posições de enfrentamento, de um lado, os defensores do Estado Mínimo<sup>2</sup> e, do outro, aqueles que acreditavam no Estado como principal responsável pela promoção do bem-estar social.

Marcado por essas disputas políticas, o cenário educacional brasileiro foi palco de intensos debates, mobilizações e enfrentamentos entre aqueles que defendiam a valorização da escola pública como trilha emancipatória e os setores empenhados em defender a educação a serviço da competitividade de mercado. Acerca dessas disputas, é bastante ilustrativo o processo de construção de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e, em especial, sua tramitação no Congresso Nacional marcada por permanentes tensões entre projetos que refletiam interesses diferentes.

O projeto inicial da LDBEN, construído a partir de um longo debate com a sociedade civil, assegurava princípios como verbas públicas, exclusivamente, para o ensino público, Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Fórum Nacional de Educação, e regulamentação da carreira do professor.

---

\* Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

<sup>1</sup> Embora o pensamento neoliberal surja no final da Segunda Guerra Mundial, estamos chamando de globalização neoliberal o processo de internacionalização, prioritariamente, dos mercados capitalistas que ganha impulso com o Consenso de Washington, de 1989.

<sup>2</sup> O Estado Mínimo, concepção de Estado ancorada nos pressupostos neoliberais, pressupõe o deslocamento de atribuições do Estado para o campo do mercado. De acordo com esse modelo, a diminuição da presença do Estado na economia e na vida social é apresentada como condição para garantia da liberdade individual. Sobre o impacto dessa concepção de estado nas políticas educacionais no Brasil, ver Pablo Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (1994); Pablo Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública* (1995).

Já o projeto aprovado pelo senado (Projeto Darcy Ribeiro), embora apresente pontos positivos, como estabelecer percentuais de recursos para a educação, incluir um capítulo destinado à educação especial e afirmar o pluralismo de ideias, entre outros, retira vários pontos do texto original. Por essa razão, a LDBEN foi concebida por Saviani (1998) como minimalista.

Esses embates contribuíram para a crescente focalização dos dilemas educacionais, para o bem ou para o mal, na figura do Estado, que, ora “demonizado” ora “sacralizado”, assume centralidade nas abordagens e nas propostas voltadas para a compreensão das questões ligadas à educação. Sem a pretensão de desconsiderar a importância do papel do Estado na compilação das políticas e das práticas educacionais, assim como, sem a intenção de negar o valor das críticas direcionadas ao poder exercido no aparelho estatal, acreditamos que as posições políticas e os sistemas epistemológicos presos à concepção *hobbesiana*<sup>3</sup> de poder têm produzido análises reducionistas e dicotômicas acerca dos temas educacionais.

No currículo, por exemplo, as teorias ancoradas no pensamento marxista trazem como contributo o posicionamento crítico em relação ao comprometimento de classe das políticas estatais, mas, por outro lado, acabam por negligenciar outras dimensões do jogo social que também estão implicadas no currículo. Essa preocupação com a centralidade do Estado nas políticas de currículo é também destacada por Lopes, para quem:

*Se por um lado essas análises foram produtivas para construir um pensamento crítico em relação a essas propostas curriculares e uma mobilização no sentido de desvelar sua aparente neutralidade, por outro contribuíram para conferir aos estudos de políticas de currículo uma centralidade nas ações do Estado e nos marcos econômicos globais. Coerentemente com essa perspectiva, pesquisas desenvolvidas no campo do currículo nesse mesmo período, especialmente em teses e dissertações sobre política, se mantiveram vinculadas à compreensão das esferas não-governamentais como reativas aos direcionamentos estabelecidos pelo poder central do Estado (LOPES, 2006:34).*

A prevalência do papel do Estado no estudo e nos debates das questões educacionais tende a reduzir as análises das políticas de currículo ao nível das estruturas do poder estatal. Conferir centralidade absoluta ao Estado no trato das políticas curriculares tem produzido a supervalorização e, muitas vezes, a redução da concepção de currículo ao nível dos

---

<sup>3</sup> Estamos chamando de *hobbesiana* a concepção que localiza, com centralidade absoluta, o poder no aparelho de estado e, desse modo, negligencia outras formas de poder ou as concebe como reflexo das relações e tensões operadas no âmbito do estado.

documentos oficiais e, desse modo, desconsidera-se o currículo enquanto *devir*, isto é, são negligenciadas outras dimensões constitutivas do currículo, como, por exemplo, a circularidade de saberes no cotidiano escolar.

Nesse trabalho, estamos propondo que os estudos e as pesquisas em políticas curriculares estejam abertos a outras abordagens que superem leituras e interpretações reducionistas e essencialistas no campo do currículo. Nesse sentido, realizaremos aproximações entre Teorias de Currículo e o pós-estruturalismo/Teoria do Discurso, seguindo algumas trilhas abertas por Lopes (2006) e por estudos realizados no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em especial Pereira (2010), Albino; Maia; Pereira (2012) e Maia (2014).

### **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: políticas de currículo como formações discursivas**

Segundo Michael Peters, o pós-estruturalismo:

*[...] pode ser considerado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade (2000:28).*

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos pensar o pós-estruturalismo como movimento que se aproxima e se afasta do estruturalismo, pois, por um lado, atribui importância ao papel constitutivo da linguagem, mas, por outro lado, condena a ideia de ciência calcada na possibilidade de estabilização do jogo das diferenças no interior de uma estrutura.

Nesse sentido, o estruturalismo inspirado no modelo saussuriano<sup>4</sup> passa a sofrer questionamentos na década de 1960, como, por exemplo, percebemos nas formulações acerca da *desconstrução* de Jacques Derrida (2001).

Ao propor a deposição ou decomposição de uma estrutura, ao questionar a estruturalidade da estrutura, Derrida (2001) condena a ideia de centro que, para ele, opera ao

---

<sup>4</sup> A origem do estruturalismo francês está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson. Saussure desenvolveu uma ciência geral dos signos, considerando a linguagem como sistema de signos contribuiu para a elevação da semiologia à posição central nas ciências humanas.

longo da história com formas ou nomes diferentes (essência, existência, consciência, Deus, homem) para estabilizar o jogo da estrutura.

Desconstruir a oposição atinente ao pensamento binário é condição fundamental para a superação do logocentrismo, entendido como um conjunto de pressuposições em que se assenta o pensamento metafísico ocidental.

Sendo assim, a *desconstrução* e, em particular, as críticas ao logocentrismo se apresentam como uma tentativa de Derrida (2001) no sentido de questionar pressupostos do estruturalismo como, por exemplo, a estruturalidade da estrutura e, ao mesmo tempo, de combater a epistemologia clássica de base cartesiana, notadamente marcada pela centralidade do *logos*.

Laclau e Mouffe, especialmente com a obra *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia* (1985), ingressam nos debates pós-estruturalistas propondo uma nova lógica política que, gradativamente, vai influenciando os estudos e as pesquisas no campo das ciências sociais, na medida em que propõem a existência de um movimento constante que questiona as concepções sobre as ciências como ideias fixas e acabadas.

No seio desse debate, Laclau e Mouffe (2006: 9-10) propõem uma perspectiva de análise pós-estrutural acerca dos problemas contemporâneos, construída a partir do diálogo crítico com os fundamentos epistemológicos da teoria marxista. Dentro dessa perspectiva, argumentam em defesa da necessidade de repensar as categorias centrais dessa epistemologia, a exemplo da hegemonia.

Nesse sentido, fazem o resgate do conceito de hegemonia no âmbito do marxismo clássico, especialmente no contexto da crise da II Internacional Socialista e da construção da I Internacional Comunista. Ao analisarem o referido conceito circunscrito na falência da II Internacional, procuram refletir sobre os discursos voltados para a construção da unidade da classe trabalhadora.

Tanto nas formulações sobre hegemonia quanto no conjunto das construções teóricas de Laclau e Mouffe, o conceito de discurso passa a ser o fio condutor dos questionamentos aos sistemas de pensamento da modernidade linear de base cartesiana calcados no racionalismo e no essencialismo. Em contraposição a esse modelo, propõem pensar as organizações sociais como formações discursivas caracterizadas pela contingência e pela precariedade (LACLAU; MOUFFE, 1987).

Nossa opção pela Teoria do Discurso em Laclau e Mouffe (2006) se dá pelo próprio entendimento que os autores dão ao discurso, propondo a superação das concepções essencialistas que atribuem sentidos pré-fixados às organizações sociais e defendendo a construção de leituras mais dinâmicas dos fenômenos sociais. Dentro dessa abordagem, estamos propondo novas interpretações para o campo das políticas do currículo do Brasil.

Estudar o campo das políticas de currículo é sempre uma tarefa complexa em função das inúmeras possibilidades interpretativas, de sua dinâmica, de sua abrangência e da multiplicidade de caminhos e de contextos sociais e culturais em que são tecidas. Analisar as políticas educacionais e, em particular, as políticas de currículo pelos olhares da Teoria do Discurso, significa dizer que estamos pensando a realidade social como construção discursiva, o que não pode ser confundido com a simplista ideia de que a mesma não exista. Considerar essa afirmativa é importante para que não façamos leituras relativistas e inférteis da Teoria do Discurso.

Laclau e Mouffe (1987) entendem o discurso como tudo o que constitui a realidade (coisas, sujeitos, práticas etc.), isto significa dizer que o discurso se constitui através de um sistema complexo de elementos construídos socialmente que lhe dão significado. Na obra *La Razón Populista*, Laclau desenvolve essa ideia ao assumir que:

*O discurso constitui o terreno primário de constituição da objetividade como tal. Por discurso não entendemos algo essencialmente restringido as áreas da fala e da escrita, como temos esclarecido várias vezes, mas sim um complexo de elementos em que as relações desempenham um papel constitutivo (LACLAU, 2011: 92 – tradução nossa<sup>5</sup>).*

A partir dessas leituras, entendemos que o discurso não está restrito a fala e a escrita, ao contrário, sua construção depende da complexa relação de elementos, isto é, o discurso se constitui de elementos que não são pré-existentes ao complexo relacional.

Ao enfatizar o discurso também como dinâmica social, a Teoria do Discurso se apresenta com fortes potencialidades para a análise dos contextos em que se processam nossas ações e, desse modo, entendemos que analisar as políticas de currículo é também

---

<sup>5</sup> Texto original: El discurso constituye el terreno primario de constitución de la objetividad como tal. Por discurso no entendemos algo esencialmente restringido a las áreas del habla y la escritura, como hemos aclarado varias veces, sino un complejo de elementos en el cual las *relaciones* juegan un rol constitutivo.

compreendê-las como discursos que fixam seus sentidos, ainda que contingencialmente, e que são produzidos a partir de uma significação do tempo e do lugar, ou seja, de seus respectivos contextos.

Assim, rejeitamos as teses que acusam a Teoria do Discurso como infértil e relativista e apostamos em suas contribuições para análise de processos e políticas educacionais, como as políticas de currículo, por exemplo. Acreditamos que as interpretações discursivas têm produzido abordagens que incorporam dimensões do currículo que foram negligenciadas pelos grandes sistemas explicativos calcados no essencialismo de classe e na focalização das políticas educacionais no poder estatal.

### **Leituras discursivas das políticas de currículo no Brasil**

No Brasil, os estudos sobre currículo vêm ampliando suas abordagens e questionando as concepções fechadas e reducionistas que tratam o currículo como mero reflexo das políticas construídas na esfera estatal e/ou como espaço de adequação da escola aos interesses determinados pela estrutura econômica. No texto *Discurso nas políticas de currículo*, Lopes (2006) destaca a importância de se pensar as políticas de currículo a partir de outras possibilidades, como é possível observar nas palavras a seguir:

*Defendo, em outras palavras, a ampliação das discussões teóricas sobre políticas de currículo, tendo em vista interpretar em outras bases da atuação do Estado e das práticas curriculares. Considero importante superar tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado. (LOPES, 2006: 34-35).*

Nesse mesmo trabalho, a autora defende que os estudos e as pesquisas em políticas de currículo considerem o papel do estado, mas sem negligenciar outras dimensões e decisões da vida coletiva (LOPES, 2006:35). Entre os caminhos sugeridos por Lopes, destacamos o conceito de *comunidades epistêmicas*, a incorporação da cultura ao debate curricular e a afirmação do currículo como discurso.

Partindo da crítica aos modelos que atribuem aos governos e ao estado centralidade onipotente sobre a escola, assim como, aos modelos que a dissociam das influências estatais, Lopes desenvolve o conceito de *comunidades epistêmicas*:

*Nesse quadro, inclui-se também a contribuição do conceito de comunidades epistêmicas que permite, a meu ver, aprofundar a compreensão das relações saber-poder nas políticas de currículo no mundo globalizado. Parto do pressuposto de que tais comunidades fazem circular, no campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade (LOPES, 2006:35).*

Nas políticas de currículo, essas *comunidades epistêmicas* são capazes de disseminar discursos que produzem múltiplos sentidos e potencializam diferentes práticas no âmbito do estado e da sociedade. Por exemplo, na elaboração de referenciais curriculares, o papel desempenhado pelas *comunidades epistêmicas* é de grande relevância para a afirmação de determinadas concepções de política, de educação, de currículo e de cultura. Nesse movimento, a presença dos especialistas na elaboração de referenciais curriculares é marcada por disputas de interesses conflitantes que se processam no âmbito da academia, em suas negociações com os grupos na direção do poder estatal e nas comunidades escolares.

Assim, os referenciais curriculares e o currículo, no sentido mais amplo, são elaborados por sujeitos e por contextos, isto é, são sempre reinterpretados e produzem sentidos que nunca se fixam totalmente em função dessa dinâmica que caracteriza seu contato com o mundo. Nesse sentido, nos associamos aos que pensam as políticas curriculares como práticas discursivas inseridas em permanentes disputas de sentidos e significados. A esse respeito, afirma Lopes:

*Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (2006:39).*

As leituras discursivas das políticas de currículo não nos permitem pensá-las como pacotes impostos de cima para baixo ou como dualismos esquemáticos, pois há sempre espaços de reelaboração de seus sentidos e significados. É possível perceber isso na incorporação de temas sobre cultura ao debate educacional e curricular, por exemplo, o discurso em defesa da cultura comum como possibilidade de construção de uma base curricular comum pode fortalecer posições homogeneizantes ou posições voltadas para o respeito às diferenças.

Nosso diálogo com esses estudos e pesquisas que articulam teorias de currículo com a Teoria do Discurso tem nos permitido pensar com maior dinamicidade o currículo, sem cair no relativismo infértil e, ao mesmo tempo, tem fortalecido nossa crítica às interpretações essencialistas e dicotômicas acerca da educação e, em especial, do currículo.

Assim, queremos destacar algumas experiências que estão sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

### **A Produção do GEPPC e o currículo-ensino de História como prática discursiva**

O GEPPC, grupo vinculado à linha de pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, vem, ao longo de sua trajetória, desenvolvendo estudos e pesquisas acerca das políticas de currículo, com ênfase no currículo da educação básica ao ensino superior, e dialogando com teorias que têm solidificado os seus estudos e pesquisas. No artigo *CURRÍCULO COMO REDES DISCURSIVAS: aproximações com as vertentes pós-estruturais* (Albino; Maia; Pereira, 2010), suas autoras afirmam que “Ao longo de sua história, o grupo construiu sua trajetória buscando subsídios em diferentes correntes teórico-metodológicas” (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2010: 33). O GEPPC, formado por estudantes de graduação e pós-graduação e por professores da educação básica e superior, tem realizado estudos e pesquisas acerca das políticas curriculares e suas múltiplas relações com o estado, com a educação e a com a sociedade.

Nesse movimento, o grupo tem compreendido que a dinâmica dos fenômenos sociais e, em especial, dos processos educacionais exige a permanente reinterpretação da realidade e a nossa abertura ao amplo movimento de renovação epistemológica que vem ganhando força desde o final do século passado.

A inserção do GEPPC nesses debates tem permitido aos seus componentes pensar as políticas de currículo em diferentes perspectivas, respeitando a autonomia intelectual de cada pesquisador, mas sem reduzi-las a abordagens essencialistas que tratam a educação e o currículo como um simples reflexo das ações estatais e das classes dominantes. Sem a intenção de negar a atualidade das contribuições do pensamento moderno e das teorias críticas, o grupo vem ampliando suas abordagens no sentido de não negligenciar outras dimensões do currículo, como a cultura e o papel dos atores coletivos no cotidiano da escola.

A necessidade de superar as oposições binárias, os dualismos esquemáticos e as abordagens reducionistas no trato das políticas curriculares têm permitido a aproximação do GEPPC com o pensamento pós-estruturalista, em especial com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, como é enfatizado nas palavras abaixo:

*O posicionamento teórico que elaboramos a partir desses novos referenciais passa primeiramente pelo questionamento da forma como se efetiva a fixação de binarismos com todas as suas previsibilidades, certezas e determinações absolutas em grande parte das abordagens teóricas modernas [...]. De que currículo estamos falando? Estamos falando de um currículo por nós entendido como redes discursivas. Isto significa que o currículo se faz através de redes polissêmicas de sentidos e significados nos diferentes tempos e espaços, que às vezes se tocam e até se hibridizam, mas às vezes também apontam em direções distintas, quicã antagonicas (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2010: 33).*

As aproximações com a Teoria do Discurso têm possibilitado, no âmbito do GEPPC, a percepção de que o currículo concebido como redes discursivas abre possibilidades interpretativas que não encontravam terreno fértil nas abordagens circunscritas na órbita da modernidade cartesiana e das teorias críticas.

Dentro dessa perspectiva, no texto *DISCURSIVIDADES CONTEMPORÂNEAS DA EMANCIPAÇÃO: há as possibilidades de pensá-las como uma hegemonia contingencial?*, Pereira (2010:159-180) analisa as discursividades da emancipação presentes na proposta curricular da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa.

Esse estudo condena a concepção de poder centralizada de forma absoluta na figura do estado e propõe que o projeto emancipatório se realize por meio da pluralidade de emancipações, isto é, a emancipação:

*[...] poderá encontrar inúmeras outras possibilidades de realização, porque ela própria tem que se constituir enquanto poder, o que possibilita que uma pluralidade de poderes realize uma pluralidade de formas de emancipações contingentes e parciais (PEREIRA, 2010: 162).*

Portanto, nessa perspectiva, a emancipação não é abandonada, mas sua realização não pode ser alcançada pela tradicional concepção de enfrentamento ao poder onipotente centralizado na figura do estado. Com base na articulação dos conceitos de significante vazio e cadeia equivalencial (LACLAU, 2011:163), a emancipação é pensada com um significante vazio que se realiza no contexto da pluralidade de demandas que, apesar de suas diferenças, se aproximam em função das cadeias de equivalência.

A partir dessa fundamentação, o referido estudo enfatiza que as discursividades sobre o “significante vazio emancipação” se apresentam na proposta curricular da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa com sentidos deslocados e pluralizados. O “significante emancipação” produz sentidos em função de sua relação com outros significantes (liberdade, autonomia, tolerância, solidariedade etc.) e “através de conflitos originados das relações de poder e das inúmeras posições dos sujeitos (religiosa, de gênero, sexual, classe, raça/etnia, entre outras)” (PEREIRA, 2010:178).

Desse modo, a análise da proposta curricular da rede municipal de João Pessoa ancorada na Teoria do Discurso aponta para a produção de sentidos que nos permitem pensar a emancipação com maior complexidade e acreditar que sua concretização passa por outras possibilidades de emancipação que não estão presas e circunscritas apenas à órbita do poder estatal.

Outro estudo, realizado nos quadros do GEPPC, que articula Teoria do Discurso e políticas de currículo, é a tese de doutoramento *EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da sociologia*, defendida em 2014, por Angélica Maia, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB.

Na referida tese, são analisados os sentidos de cidadania identificados nos discursos de alunos – produzidos a partir de suas vivências curriculares de Sociologia –, de docentes de Sociologia e de documentos curriculares para o ensino dessa disciplina (PCN, OCEM e Referenciais para o Ensino Médio da Paraíba).

Ao ser concebido como espaço de negociação, o Estado deixa de ser tratado como força absoluta e determinante dos sentidos produzidos pelas políticas educacionais e, nesse caso, dos sentidos de cidadania produzidos pelos discursos de alunos, de docentes e de documentos curriculares, no âmbito do ensino de sociologia.

O diálogo com esses estudos tem nos permitido afirmar que o currículo-ensino de História e os saberes que circulam no mundo da escola são práticas discursivas, isto é, são construções histórico-culturais submetidas a permanentes processos de hegemonização e de circularidades abertas e articulatórias.

Partindo desse entendimento, estamos analisando, como parte de nossa pesquisa de doutoramento, as tensões e negociações nas relações entre os Parâmetros Curriculares

Nacionais, a Matriz Referência do ENEM e os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba.

Nas relações entre documentos nacionais e os referenciais produzidos no estado da Paraíba, observamos que diante da possibilidade e necessidade de adaptar os referenciais nacionais à realidade regional e local, a Secretaria de Educação promoveu uma discussão envolvendo profissionais representantes da escola pública estadual de Ensino Médio e profissionais do ensino público de nível superior – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A partir desse debate, foram elaborados os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba – RCEM - PB -, de 2007, com a proposta de:

*[...] ampliar as orientações para um ensino mais compatível com as novas pretensões educativas, contidas nos PCENEM, PCN+, e recentemente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM. O objetivo é o de aprofundar a compreensão de conceitos apontados nesses documentos nacionais, oferecendo, sempre que possível, opções metodológicas aplicáveis a contextos regionais e locais (RCEM - PB, 2007:10-11).*

O documento está dividido em três volumes, contemplando os conhecimentos de História no terceiro volume, destinado às Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na apresentação da área de História, é apontado como objetivo geral da proposta:

*Apresentar uma proposta de Referencias de Ensino Médio, específicos para o Estado da Paraíba, a partir da leitura e análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1999), dos Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+ - 2002), das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004) e das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006) (RCEM - PB, 2007:83).*

Nesse sentido, o documento faz uma análise crítica dos PCNs, em que são destacados aspectos importantes como a crítica à elaboração de documentos em série, sem que haja tempo para uma melhor absorção da proposta pelos professores e à seleção dos temas a serem trabalhados em sala de aula, com destaque para a necessidade de ampliação das experiências históricas sugeridas e maior abrangência nas abordagens.

Os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM - PB) representam um importante avanço enquanto proposta curricular para o ensino de História, sugerindo um enfoque amplo e diversificado como base para a História ensinada. Enquanto

outras propostas têm reduzido o enfoque, por exemplo, ao campo cultural, a proposta para o Ensino Médio da Paraíba (RCEM - PB) propõe temas amplos, contemplando discussões sobre cultura, modos de produção, concepções de Estado, cidadania, entre outras.

Outro aspecto da maior relevância é a valorização da História Local, evidenciando a necessidade dos referenciais curriculares voltados às realidades locais e regionais. Na era da globalização e diante da ameaça de uniformização, via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é fundamental assegurar espaços que permitam o estudo dos aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos relacionados, mais diretamente, à realidade do aluno.

Além das tensões e disputas entre as *comunidades epistêmicas* na tessitura desses documentos, outras negociações se estabelecem a partir de seus contatos com a escola. No estudo *ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE O UNIVERSAL E O PARTICULAR NO CURRÍCULO E NO ENSINO DE HISTÓRIA: um diálogo com a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe* (MACEDO NETO, 2014), analisamos como o currículo-ensino de História está trabalhando os encontros culturais, isto é, como está pensando as culturas em trânsito, se as concebem como culturas fechadas e intransponíveis ou como culturas contingentes e incompletas.

Para consecução desse trabalho, elegemos os significantes “encontros culturais” e “História Local”, pois, acreditamos que tais significantes, operando dentro de um sistema discursivo, são investidos de sentidos através dos quais é possível interpretar significados emergidos dos referenciais curriculares e dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa<sup>6</sup>. O referido estudo nos revelou que currículo produzido nas aulas de História e as posições assumidas por professor e alunos possibilitam a insurgência de saberes que circulam no ambiente escolar, desestabilizando, ainda que precária e provisoriamente, hegemonias comprometidas com concepções e práticas próprias da modernidade cartesiana.

## **Considerações Finais**

---

<sup>6</sup> Realizamos duas entrevistas, a primeira com uma professora de História, que leciona no terceiro ano do ensino médio, de uma escola pública, situada na cidade de João pessoa e a segunda com uma estudante da mesma turma. Nas referidas entrevistas, perguntamos a professora, entre outras questões, como o ensino de História local aparece no currículo e nas aulas. Com relação a estudante, pedimos que elegeisse cinco temas, estudados em aulas de história, considerados, por ela, mais significativos e perguntamos como o ensino de História local tem aparecido nas aulas.

Ao longo desse estudo, procuramos argumentar em defesa da tese de que os estudos e pesquisas em políticas curriculares ancorados em conceitos pós-estruturalistas e, de maneira particular, na Teoria do Discurso ganham maior potencialidade no sentido de superar as abordagens dicotômicas e lineares da epistemologia clássica de base cartesiana e de combater as concepções essencialistas e reducionistas das Teorias Críticas.

A partir do diálogo com o conceito de *comunidades epistêmicas* (LOPES, 2010) e com estudos e pesquisas (PEREIRA, 2010), (ALBINO; MAIA; PEREIRA, 2012), (MAIA, 2014) e (MACEDO NETO, 2014) realizados no âmbito Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), da Universidade Federal da Paraíba, defendemos que a análise das políticas de currículo, como práticas discursivas, proporciona interpretações capazes de incorporar várias dimensões do currículo como a cultura e a atuação dos atores no cotidiano da escola e, ao mesmo tempo, nos permite pensá-lo como permanente construção.

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina; MAIA, Angélica; PEREIRA, Maria Zuleide. *O CURRÍCULO COMO REDES DISCURSIVAS: aproximações com as vertentes pós-estruturais*. In FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs). *Teóricos e o campo do currículo*. Campinas: FE/UNICAMP, 2012.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Thomaz Tadeu da. (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.111-177.
- GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LACLAU, Ernesto. *LA RAZÓN POPULISTA*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- \_\_\_\_\_; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y Estrategia Socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987. (Publicação original em 1985).
- LOPES, Alice Casimiro. Discurso nas Políticas de Currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

MACEDO NETO, Manoel Pereira. *Análise das relações entre o universal e o particular no currículo e no ensino de História: um diálogo com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. XVI Encontro Estadual de História.* v.16, n.1. Campina Grande, Ago 2014.

PARAÍBA: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-*Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e suas Tecnologias.* Vol.3. João Pessoa – PB, 2007.

PEREIRA, Maria Zuleide Costa... [et al.] (Orgs). *Diferenças nas políticas de currículo.* João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.* Campinas: Autores Associados, 1998.