



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana de Oliveira

Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina

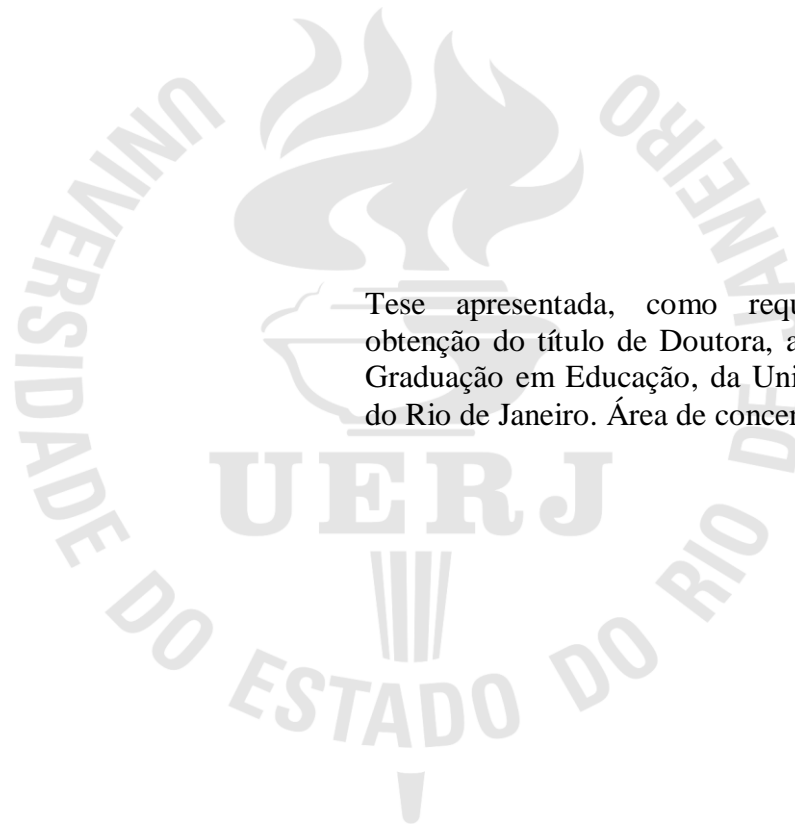
História

Rio de Janeiro

2012

Ana de Oliveira

Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina História



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: currículo.

Orientadora: Profa. Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliveira, Ana de.
Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina História
/ Ana de Oliveira. – 2012.
216 f.

Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. História – Estudo e Ensino – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Educação e
Estado – Teses. I. Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es

CDU 372.893

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Ana de Oliveira

Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina História

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: currículo.

Aprovada em 17 de dezembro de 2012.

Banca Examinadora

Profª. Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes, orientadora
Faculdade de Educação da UERJ

Profª. Dra. Aurenéa Maria de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Profª. Dra. Carmen Teresa Gabriel Anhorn
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Profª. Dra. Miriam Soares Leite
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profª. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Rio de Janeiro

2012

Ao meu pai (in memoriam)
por ter me ensinado que aprender sempre vale a pena.

AGRADECIMENTOS

Mantenho, no título, a forma clássica usada na escrita de teses. Mas não quero agradecer. Quero relatar cumplicidades iniciadas ou confirmadas ao longo do tempo em que este trabalho foi sendo escrito. Não posso, entretanto, agradecendo ou não, deixar de começar esta narrativa dirigindo-me à Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes, orientadora desta tese. Faço isso não para cumprir qualquer tipo de protocolo, mas simplesmente porque foi bom demais ter a Alice por perto ao longo desses seis últimos anos. Por isso, agradecer só não cabe, cabe muito mais que isso. Cuidadosa, atenta aos meus limites, ouvinte tranquila nas descobertas que eu ia fazendo, polêmica, mas sem desqualificar a forma como eu entendia o que ela ia orientando. Acalmando meu desespero nos momentos em que não conseguia achar nenhuma saída, lá vinha ela: *“veja se é isso que você quer dizer”, “leia esse livro”*. Às vezes não acalmava, piorava. Como eu queria um sumário, um parágrafo completo sem recursos a referências bibliográficas! Em outros momentos, apesar de *“dizer o essencial”*, como escreveu certa vez, foi implicante demais: *“desapega”, “não precisa dizer o que você não fez”, “não precisa dizer tudo que você aprendeu”*. A implicância quase se transformava em ódio, enquanto apagava e jogava fora páginas e mais páginas escritas. Mas cumplicidade é assim mesmo! Tem ódio misturado a outros sentimentos. Mas tem, sobretudo, acordo, colaboração, tomar parte, partilhar. Nada disso faltou. Muito pelo contrário, sobrou.

Outras cumplicidades foram possíveis e não posso deixar de narrá-las também. Como foi bom partilhar com a Érika os estudos que tínhamos que fazer! Como foram importantes as observações que apresentou quando fizemos, coletivamente, a leitura da parte introdutória da tese, ao apontar: *“não tem reinterpretação possível de metáforas conceituais para a Teoria do Discurso, isso só cabe na Linguística de Corpus”*. Como foi importante ter o Hugo, tomando parte neste processo de escrita, apesar da trabalhadeira que deu pensar a disciplina em outras bases. Se não estivesse tão longe, quando pela primeira vez me disse isso, provavelmente iria reagir, dizendo-lhe poucas e boas. Não aprendi ainda tudo que ele sabe disso. É que, segundo ele, está em Derrida, que resolvi: fica pra próxima. E a Verônica? Sempre doce e atenta. Cada pergunta lançada em forma de SOS me rendia respostas densas, indicando sempre novas possibilidades. O chato da Verônica é que sempre vinham de contrabando indicações de leituras ou, o mais frequente, cópias de capítulos inteiros para eu ler. Mas vinha junto a disponibilidade para uma conversa depois do encontro do grupo, ou um telefonema para, em pleno feriado, por exemplo, continuar o papo.

Nesse conjunto de pessoas ainda tem a Thays, que ajudou na preparação do material empírico para a análise pelo Wordsmith e que me trouxe do Japão um “amuleto” – acho que deve ter outro nome por lá. Não importa. Lá como aqui tem a mesma função: fazer os desesperados acreditarem na capacidade dele trazer alguma esperança. Tem o Diego, que muitas vezes garantiu a sala da pesquisa aberta, para além do horário, para que eu pudesse concluir alguma tarefa relacionada a esta escrita.

Ainda no “núcleo acadêmico” tem os cúmplices da Linguística de *Corpus*: Felipe e a Profa. Dra. Tania Shepherd, partilhando comigo conversas possíveis entre os dois campos de conhecimento. O Felipe acabou sendo meu “co-orientador” *international full-time online*. Dos Estados Unidos onde estava, me fez escapar de uma cilada tecnológica que, na minha condição de jurássica nesses assuntos, me levou a achar que tinha perdido todo o trabalho feito até então.

Tem o Manoel. Cuidou da revisão final. Mas não se limitou a indicar o que precisava ser mudado. Assumiu a função de professor de Português. Antes mesmo que mostrasse concertos, me ensinou o uso de aspas, de locuções, dos parágrafos, o emprego dos tempos verbais, como evitar repetição de palavras e o lugar das malditas vírgulas. Fez mais: combinou comigo uma avaliação do ensinado. Assim, temos novo encontro agendado para que ele avalie se aprendi, revisando novamente o texto. Devo tirar zero no conteúdo vírgulas.

Têm as cumplicidades menos teóricas, mas fundamentais para descansar “a cabeça” de tarefas mais pesadas. Nesse grupo estão Inês, Alê, Patrícia, Fábio, Regina, Graça, Clara, Glaucia. Tomaram parte nos intervalos da escrita, nas viagens, nos chopps no Planeta e em outros tantos bares que nos indicam que a vida pode ser levada com leveza. Com essa possibilidade, acordado que não falaríamos de assuntos ligados à tese, tem o Flavio. Quando tudo estava quase pronto, me disse: “Chega, né? Vamos juntos viajar vinte dias por Portugal e Espanha?” Proposta imperdível, porque necessária, naquela altura do campeonato e pela possibilidade de ter ao meu lado, pessoa tão querida.

Tem a cumplicidade de militantes, compreendendo a minha situação de “grevista de pijama”. Assim, ao longo de duas greves deflagradas enquanto escrevia, cobravam de todos que não participaram das ações propostas, mas me pouparam.

Tem a cumplicidade familiar da minha mãe, do meu neto, do meu filho e amigos. Cumplicidade na ironia do meu filho expressa depois de mais uma ausência em eventos familiares: “*depois eles estudam as causas do envolvimento dos jovens com as drogas. Nem precisava, a causa está aqui na nossa cara: o abandono desses jovens pelas próprias mães*”. Cumplicidade na fala do meu neto, sentadinho atrás da cadeira do computador, esperando

enquanto escrevia: “Ô vó, por que você fica estudando esse negócio de metáforas (assim mesmo, desproporoxitonizada)? Isso é muito difícil! Tá demorando muito pra você aprender! Será que a Alice Casemiro (assim mesmo também), não sabe que vó precisa brincar com o neto, não?”

Têm muito mais cúmplices nessa história, mas não cabe mais aqui. Conto “ao vivo e a cores” para cada um quando for lembrando, mas retomando a comunicação oral. Por ora, e só por isso, chega de escrever.

Bendito quem inventou o belo truque do calendário, pois o bom da segunda-feira, do dia 1º do mês e de cada ano novo é que nos dão a impressão de que a vida não continua, mas apenas recomeça...

Mário Quintana

RESUMO

OLIVEIRA, Ana. *Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina História*. 2012, 234f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Este trabalho tem como temática as políticas curriculares circunscritas à análise de processos articulatórios no campo disciplinar da História. Defendo que a *Teoria do Discurso* de Ernesto Laclau é mais potente para a compreensão de como sujeitos atuam na produção de políticas e de como seus significados são discursivamente produzidos e hegemonizados. Articulo os aportes teórico-metodológicos da *Teoria do Discurso* aos do *Ciclo Contínuo de Produção de Políticas* de Stephen Ball, retomando sua defesa de currículo como texto, mas questionando o risco de reintrodução de uma centralidade no processo de significação das políticas. De igual modo, articulo à *Teoria do Discurso* os aportes da *História das Disciplinas Escolares* de Ivor Goodson, recuperando sua defesa de que significados disciplinares são negociados nos processos de hegemonização, mas questionando o risco de essencialização dos sujeitos bem como sua subjetivação anterior à articulação política. Com essa construção teórica híbrida, defendo a concepção de currículo como política cultural discursiva e a delimitação de um campo discursivo disciplinar da História como campo ressignificador das políticas curriculares. Reforço os argumentos sobre as potencialidades da *Teoria do Discurso* a partir de analogias com a linguagem, conferindo centralidade aos conceitos imbricados de metonimização e metaforização e de lógica do significantes. A partir de uma das ferramentas da Linguística de *Corpus*, o programa Wordsmith Tools 5, submeto à análise, por um de seus instrumentos – o Concord –, o material empírico selecionado. Assim, identifico nas edições da Revista Brasileira de História e da Revista História Hoje – publicações da Associação Nacional de História (ANPUH); em Pareceres, Diretrizes, Orientações e Parâmetros Curriculares, dentre outros textos chancelados pelo Estado brasileiro no período compreendido entre os anos de 1960 e 2010; e, em seis entrevistas, a forma como nesses textos se significa **conhecimento histórico**, destacando a superposição de sentidos. Por fim, defendo, como nos processos de significação, sentidos se deslocam e se condensam simultaneamente, tornando hegemônica a concepção embutida na metáfora de *História como construção*. Identifico 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.

Palavras-chave: Políticas curriculares. Teoria do Discurso. Ciclo Contínuo de Políticas. Disciplina escolar. História.

ABSTRACT

This thesis focuses on the curriculum policies which are inserted in the analysis of articulatory processes in the subject field of History. I defend that Ernesto Laclau's *Discourse Theory* is more effective for the understanding of how subjects act in the making of policies and how their meanings are produced and hegemonized through discourse. I articulate the methodological and theoretical contributions of the *Discourse Theory* to the contributions of Policy Cycle Approach proposed by Stephen Ball, retaking its defense of curriculum as text but putting in question the risk of the reintroduction of a centrality in the process of the meaning of the policies. I equally link the Discourse Theory to the Goodson's *History of School Subjects*, recovering his defense that the meanings of the school subjects are negotiated in the processes of hegemonization, but I put in question the risk of essentialization of the subjects as well as their subjectivation being prior to the political articulation. Based on this hybrid theoretical construction I defend the conception of curriculum as a discursive cultural policy and the delimitation of a subject discursive field of History as a field that sets new meanings to the curriculum policies. I reinforce the arguments about the potentialities of the *Discourse Theory* making analogies with language by giving centrality to the imbricated concepts of metonymization and metaphorization and those of logic of the significant. I submit the selected empiric material to analysis based on a tool of the *Corpus Linguistics tools*, the program Wordsmith Tools 5, through one of its instruments – the Concord. Thus in the issues of The Brazilian Magazine of History (Revista Brasileira de História) and of the History Magazine Today (Revista História Hoje) – publications of the History National Association (ANPUH); in official documents such as Reports, Directions, Orientations and National Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais), among other texts released by the Brazilian State between 1960s and 2010; and in six interviews, I identify the way in which in these previously mentioned texts the **historic knowledge** is meant by highlighting the superposition of meanings. Finally I defend how meanings are dislocated and condensed simultaneously in the processes of signification, making the conception embedded in the metaphor *History as construction* hegemonic. I identify subjectivation processes in which social actors constitute an identity of History by defending a centrality of the **historic knowledge** and in which they act in antagonism to others that constitute a pedagogic identity in the struggle for the hegemonization of meanings in the curriculum policies.

Key-words: Curriculum policies. Discourse Theory. Policy Cycle. School subject. History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Relação de entrevistas do <i>subcorpora 3</i>	126
Quadro 2 –	Lista de concordância do significante currículo: <i>subcorpora 1B</i> :.....	130
Quadro 3 –	Revista História Hoje: <i>subcorpora 1</i> (Fragmento).	130
Quadro 4 –	Colocados do significante currículo e suas variações: <i>Subcorpora 1B</i> :.....	131
Quadro 5 –	Reagrupamento de colocados do significante currículo e suas variações: <i>subcorpora 1B</i> :.....	131
Quadro 6 –	Clusters do significante currículo e suas variações: <i>Subcorpora 1B</i> :	132
Quadro 7 –	Lista de Concordância do significante conhecimento histórico: <i>subcorpora 1B</i> :.....	135
Quadro 8 –	Relação dos textos e localização na Revista História Hoje: <i>subcorpora 1B</i> :.....	136
Quadro 9 –	Relação de colocados do significante conhecimento histórico: <i>subcorpora 1B</i> :.....	138
Quadro 10 –	Relação de clusters para o significante conhecimento histórico: <i>subcorpora 1B</i> :.....	140
Quadro 11 –	Lista de concordância do significante conhecimento histórico: <i>subcorpora 1</i> :.....	141
Quadro 12 –	Relação dos colocados de conhecimento histórico: <i>subcorpora 1</i> :	144
Quadro 13 –	Relação dos clusters de conhecimento histórico: <i>subcorpora 1</i> :.....	145
Quadro 14 –	Lista de Concordância para o significante conhecimento histórico: <i>subcorpora 2</i> :.....	146
Quadro 15 –	Relação dos textos: <i>subcorpora 2</i> :.....	147
Quadro 16 –	Relação de colocados para o significante conhecimento histórico: <i>subcorpora 2</i> :.....	148
Quadro 17 –	Relação de clusters para o significante conhecimento histórico: <i>subcorpora 2</i> :.....	149
Quadro 18 –	Lista de concordância para o significante conhecimento histórico: <i>subcorpora 3</i> :.....	150
Quadro 19 –	Relação de colocados para o significante conhecimento histórico: <i>subcorpora 3</i> :.....	151
Quadro 20 –	Lista de concordância para o significante conhecimento histórico: <i>corpus</i> de pesquisa	157
Quadro 21 –	Relação de colocados para o significante conhecimento histórico: <i>corpus</i> de pesquisa.....	160
Quadro 22 –	Relação de clusters para o significante conhecimento histórico: <i>corpus</i> de pesquisa	178

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	O CURRÍCULO COMO POLÍTICA CULTURAL DISCURSIVA.....	36
1.1	1. A significação de currículo.....	36
1.1.1	<u>Currículo: a centralidade do planejamento e do conhecimento</u>	37
1.1.2	<u>Currículo: a centralidade da cultura.....</u>	45
1.1.3	<u>Currículo: a luta por significação no campo da política curricular.....</u>	55
2	AS TRADIÇÕES DISCIPLINARES DA HISTÓRIA NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES.....	59
2.1	Justificando o foco na disciplina História.....	59
2.1.1	<u>O modelo analítico da História das Disciplinas Escolares: suas possibilidades</u>	66
2.1.2	<u>Tensões no campo da Historiografia.....</u>	67
2.1.3	<u>A atuação da Associação Nacional de História nas políticas curriculares.....</u>	70
2.1.4	<u>História das Disciplinas Escolares: uma leitura pela Teoria do Discurso.....</u>	80
3	TEORIA DO DISCURSO COMO MODELO ANALÍTICO.....	88
3.1	A lógica da articulação como postura epistêmica.....	88
3.1.1	<u>A abordagem do Ciclo de Política pela Teoria do Discurso</u>	88
3.1.2	<u>A História das Disciplinas Escolares pela Teoria do Discurso.....</u>	96
3.1.3	<u>Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: espaço epistêmico híbrido.....</u>	100
3.1.3.1	Traduzindo a rede conceitual da Teoria do Discurso nas políticas curriculares	101
4	TEORIA DO DISCURSO E LINGUÍSTICA DE <i>CORPUS</i>.....	112
4.1	A Linguística de <i>Corpus</i>.....	112
4.1.1	<u>Análise de Conteúdo, Análise de Discurso e Teoria do Discurso: aproximações e afastamentos.....</u>	113

4.1.2	<u>Linguística de <i>Corpus</i>: reinterpretações na perspectiva da Teoria do Discurso</u>	117
4.1.3	<u>A constituição do <i>corpus</i> de pesquisa</u>	120
4.1.4	<u>O uso do Wordsmith Tools 5</u>	127
4.1.5	<u>Significação de conhecimento histórico nas edições da Revista História Hoje (subcorpora 1B)</u>	135
4.1.6	<u>Significações de conhecimento histórico nas edições da Revista Brasileira de História (subcorpora 1)</u>	141
4.1.7	<u>Significações de conhecimento histórico em Pareceres, Diretrizes, Leis, Orientações Curriculares (subcorpora 2)</u>	145
4.1.8	<u>Significações de conhecimento histórico em entrevistas (subcorpora 3)</u>	150
4.1.9	<u>Considerações sobre o uso do Wordsmith Tools 5</u>	151
5	A METÁFORA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: O CAMPO PEDAGÓGICO COMO ANTAGONISMO...	155
5.1	O significante como unidade do campo simbólico	155
5.1.1	<u>A luta por significação de conhecimento histórico no âmbito do campo discursivo disciplinar de referência</u>	161
5.1.2	<u>A luta por significação de conhecimento histórico no âmbito do campo discursivo disciplinar escolar</u>	166
5.1.3	<u>A metáfora da História como construção</u>	176
5.1.4	<u>Sentidos pedagógicos como antagonismo nos processos de significação de conhecimento histórico escolar</u>	183
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
	REFERÊNCIAS	201
	ANEXO - Relação dos textos e localização na Revista Brasileira de História subcorpora 1	209

INTRODUÇÃO

Esperava aproveitar, na escrita desta tese, o texto da qualificação, apresentado em dezembro de 2010, refazendo partes que, sinalizadas pela banca examinadora, foram avaliadas como necessárias, e abandonando, também, alguns percursos que se mostraram pouco potentes para a análise. A ideia era utilizar, do texto, o corpo teórico-metodológico que o fundamentava e debruçar-me de forma mais detalhada na análise do material empírico, modificando, quando necessário, os aportes selecionados como resultado da estratégia de pesquisa que implica ajustes compatíveis com as especificidades do objeto investigado. A intenção de aproveitamento dessa escrita – pelo menos na íntegra – acabou sendo descartada e o que ora apresento é uma versão modificada do texto original. Nessa tarefa, lembrei-me do primeiro álbum de Caetano Veloso gravado ao vivo, em 1986 – *Totalmente demais* – do qual constava a canção *Vaca Profana*. Na apresentação do show de gravação do álbum, que tive, naquele ano, oportunidade de assistir no Teatro João Caetano, o compositor baiano narrava sobre a dificuldade de cantá-la, pois, nela, os versos do estribilho não se repetem. O esforço de memorização exigido era muito maior do que os despendidos nas canções que têm o refrão repetido – anunciava Caetano antes de cantá-la – e a possibilidade de que, a partir dessa repetição, fosse mais fácil ganhar o gosto dos ouvintes apresentavam-se como obstáculos. Embora localizadas em campos de produção distintos, as dificuldades no sentido de evitar a “repetição” do texto da qualificação também se apresentaram, mas precisaram ser superadas face à redefinição do projeto inicial, tal e qual a não repetição dos versos do estribilho era uma exigência da narrativa daquela canção.

Essas justificativas, neste texto, orientam o estilo de “ir contando o que fiz”. A necessidade de apresentar a estratégia de pesquisa leva-me muitas vezes a relatar experiências abandonadas, por entender que apresentar o que nelas foi ultrapassado se constitui, também, como argumentação ao modelo analítico que defendo. Mais que isso, o modelo analítico aqui defendido é resultado de articulações teóricas que, mesmo superadas, permitem que sua enunciação possibilite a compreensão da leitura que dele faço.

Do texto original da qualificação, algumas questões serviram de temática para artigos já publicados (OLIVEIRA, 2011a; OLIVEIRA; LOPES, 2011b; OLIVEIRA, 2012). e de trabalhos completos aprovados em eventos do campo curricular (Oliveira, 2011c; Oliveira, 2011d), apresentando-se, aqui, na forma de referências citadas como argumentação às defesas de natureza teórico-metodológica que insisto em sustentar. A base teórica, naquele momento,

alicerçada em pressupostos teóricos dos modelos analíticos do *Ciclo Contínuo de Produção de Políticas* de Stephen Ball, da *História das Disciplinas Escolares* de Ivor Goodson e da *Teoria do Discurso* de Ernesto Laclau, ganha agora novo desenho.

Os estudos teóricos que realizei ao longo dos últimos anos, as discussões travadas no grupo de pesquisa *Políticas de currículo e cultura*¹ e os debates ensejados por ocasião da apresentação dos trabalhos nos congressos de que participei levaram-me, dentre outros motivos, a tomar a *Teoria do Discurso* como base teórico-metodológica predominante. É a partir dessa teoria que executo um movimento de articulação conceitual que busca reinterpretar, e por vezes superar, as concepções dos modelos analíticos de Ball e de Goodson, tecendo um quadro conceitual que, enquanto postura epistêmica, não deixa, entretanto, de recorrer a esses modelos na análise que apresento. Refiro-me, sobretudo, à concepção de circularidade de políticas e o conseqüente abandono das concepções estadocêntricas nas análises do campo curricular, e à concepção de política como texto presentes no primeiro modelo analítico; e à centralidade da política disciplinar, enfatizada no segundo. Dessa forma, a arquitetura teórico-metodológica adotada permanece em seu caráter absolutamente híbrido.

Nesse movimento, precisei aprofundar os estudos de outros autores no sentido de tornar mais consistente a rede conceitual que defendo. Novos teóricos foram chamados para esse movimento, sobretudo Jacques Lacan e aqueles que se orientam pelos estudos da Linguística pós-Saussure, acrescentando novos subitens à escrita do que originalmente constava no texto da qualificação. Não que a apropriação desses autores seja original. A originalidade neste trabalho refere-se a uma nova leitura no sentido de reformatar o modelo analítico que construo para a análise do objeto aqui investigado – as políticas curriculares consideradas em um campo discursivo específico, o da disciplina História.

Precisei também redobrar esforços no sentido de transpor para o campo curricular os aportes teóricos de análise propostos pela *Teoria do Discurso*, utilizados com maior frequência no campo das Ciências Sociais e, em menor escala, no campo em que se insere este trabalho. Orientei-me, então, pela intenção de pensar esses aportes teórico-metodológicos como foram conceptualizados, por exemplo, nos estudos sobre populismo (LACLAU, 2005), na análise das políticas de currículo. Trabalho que, ratifico, exigiu esforço redobrado para a escrita atual.

¹ Coordenado pela Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes.

A postura epistêmica adotada na qualificação: a centralidade do conceito de demanda

Os processos de investigação realizados no grupo de pesquisa (ABREU, 2010; DIAS, 2009; MATHEUS, 2009)., aqueles que desenvolvi com vistas à escrita do texto da qualificação e os que realizei quando do estágio de doutoramento na Universidade do Porto orientaram-se em torno da noção de demanda, tornada central para a compreensão das políticas curriculares. A demanda é entendida como a forma através da qual o sujeito expressa suas necessidades. Significadas de forma precária e contingente, as demandas não podem ser vistas como dados, mas como relações nas quais sujeitos entendem seus interesses como passíveis de serem articulados. São as práticas articulatórias, portanto, a luta política, que, a partir de demandas, origina o discurso curricular e inaugura processos de subjetivação entendidos na perspectiva da sobredeterminação e no seu caráter incompleto e aberto (LACLAU, 2002).

Entendendo o currículo como política cultural e, portanto, discursiva – concepção que defendo no capítulo 1 –, a identificação de demandas por intermédio da análise dos textos da Revista Brasileira de História (RBH), publicação da Associação Nacional de História (ANPUH), editados ao longo dos anos de 1980, selecionados como material empírico no projeto de qualificação, possibilitou-me apresentar algumas conclusões que, trazidas para este texto, ajudam na argumentação do corpo teórico-metodológico que ora defendo.

O material empírico analisado me permitiu acessar sentidos que constituem representações do que em Goodson se denomina comunidade disciplinar, conceito central da *História das Disciplinas Escolares* e que serve de fundamentação à defesa da micropolítica disciplinar nos processos de hegemonização das políticas curriculares (Oliveira, 2006a). Mais adiante, apresento argumentos que me permitem pensá-lo em outras bases teóricas. Por ora, interessa-me estabelecer um *link* entre a pesquisa realizada e os motivos que me levam a eleger a lógica do significante como noção importante para o processo de análise desta tese.

Nesse material empírico, analisei os processos de articulação de demandas em torno da questão que envolvia a substituição da disciplina História pela disciplina Estudos Sociais. Essas demandas postas em disputa diferiam com relação ao que era entendido como melhor formação para os professores de História; como melhor ensino de História nas universidades e nas escolas; e, dentre outros, como era entendido o entrosamento entre as disciplinas de referência e as disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores. Estabeleceram aproximações no que entendiam por teoria e prática, concordando com seu caráter

indissociável; aproximaram-se na importância da validação epistemológica do que se ensinava nas escolas, conferindo centralidade ao conhecimento histórico de referência; e na importância da metodologia científica de investigação histórica nos currículos escolares (OLIVEIRA, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d).

No contexto dos anos de 1980, as demandas foram aglutinadas em uma cadeia de equivalência que tinha como antagonismo o projeto que pretendia a regulamentação da disciplina Estudos Sociais. Essa estava alicerçada na concepção de que a História, interdisciplinarmente ligada a outras disciplinas, seria capaz de atender à consecução do conhecimento da realidade brasileira – finalidade vaga o suficiente para ser capaz de fazer equivaler diferenças com relação ao que seja um melhor ensino de História e uma formação profissional mais adequada. Para os atores que se articulavam em torno da Associação Nacional de História (ANPUH), identificada como comunidade disciplinar de História, foi essa finalidade que tornou possível, também, a equivalência das diversas demandas, argumentando-se que a História era a disciplina “por excelência” formadora do aluno, portanto, com possibilidade de atender ao que prescreviam os textos que representavam as políticas do campo discursivo de influência², isto é, o conhecimento da realidade brasileira. No caso de atores, associados da ANPUH, diferentes demandas se articularam em torno de um “inimigo comum” – o projeto que hegemonizava a extinção da disciplina História e sua substituição por Estudos Sociais –, formando uma cadeia de equivalência que, em torno do sentido expresso no significativo conhecimento da realidade brasileira, pôde levar à extinção da disciplina Estudos Sociais e à recuperação do *status* da disciplina História nos currículos escolares e universitários.

Analisando a mesma temática, quando da realização do estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto, no período de março a junho de 2011³, a noção demanda serviu, também, de base teórica aos estudos realizados. Neles, a partir da análise (a) do Decreto 43/2007 que, em Portugal, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, estabelecendo, como domínio de habilitação para a docência, a junção das disciplinas História e Geografia; (b) do Manifesto “História, democracia e desenvolvimento”, de maio de 2010, em favor do ensino de História; (c) da Petição Pública Nacional encaminhada à Assembleia da República; e (d) das entrevistas que me concederam

² Ball (1989) entende contexto de influência como o espaço do discurso que fixa sentidos, pelo menos inicial, das políticas.

³ Bolsista da Capes, Processo n. BEX6745/10-5 no estágio de doutoramento na FPCE-UP, co-orientada pela Profa. Dra. Carlinda Leite.

Luís Grosso Correia, Professor Doutor da Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Isabel Barca, Professora Doutora da Universidade do Minho; e Raquel Pereira Henriques, Professora Doutora da Universidade Nova de Lisboa e presidente da Associação de Professores de História (APH), todos professores de História, busquei compreender: (a) as demandas atendidas com a institucionalização desse domínio de habilitação; (b) como a comunidade disciplinar portuguesa de História o compreende; e (c) que sentidos estavam postos em disputa (OLIVEIRA, 2012). Sem a intenção de dar conta de toda a política curricular que culminou com a junção das disciplinas História e Geografia, em Portugal, nos anos iniciais do século XXI, analisei, nos textos selecionados, as demandas que se referem à profissionalização docente e aquelas que evidenciam a tensão entre conhecimento de referência e conhecimento pedagógico.

No Decreto 43/2007, a prioridade das políticas é a superação dos *défices de qualificação portuguesa* que, dentre outras ações, depende da qualificação dos educadores e professores. Essa, no contexto do Processo de Bolonha⁴, deve ser o *mestrado, (...) com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional*. A profissionalização docente como condição para que se alcancem as metas educacionais – combate ao insucesso escolar e ampliação do acesso aos estudantes do nível secundário – adquirem centralidade. O texto do Decreto sugere, no sentido da consecução dessas metas – nesse particular o Mestrado de Ensino em História e Geografia é um exemplo –, diluir a tensão entre o conhecimento disciplinar e as disciplinas pedagógicas, conferindo ao conhecimento científico e acadêmico de referência a supremacia na interconexão entre a formação e o exercício da docência.

A discussão em torno dessa tensão ganha centralidade nas demandas das instituições de ensino superior, ao avaliarem *os modos como estão a ser concretizados os princípios e as orientações preconizadas para a formação* (FERNANDES, 2009, p. 161). Por um lado, verifica-se a defesa de que a profissionalização docente *é menos uma questão de saber científico e muito mais uma questão de ordem pedagógica* (FERNANDES, 2009, p. 167), e, de outro, *a preocupação com a perda de estatuto do conhecimento, nomeadamente quando a focagem ocorre em função das competências* (FERNANDES, 2009, p. 172).

O debate não se trava, entretanto, apenas no campo das Ciências da Educação, como o que acima fiz menção. Na cadeia articulatória, demandas curriculares da comunidade disciplinar de História fundamentam-se no fato de que o *modelo de formação inicial é*

⁴ A Declaração de Bolonha, assinada em 19 de junho de 1999, por ministros da Educação europeus, lançou o processo do mesmo nome, que visa a introduzir um sistema de graus acadêmicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, e incorporar a dimensão europeia no ensino superior.

atentatório da dignidade das disciplinas de História e do próprio ensino, mais em geral (Petição Pública, 2010), estendendo a tensão entre os dois conhecimentos. Os signatários dessa Petição argumentam com a impossibilidade de uma habilitação de qualidade em um modelo curricular que forma para a docência indiscriminada nas duas disciplinas para o ensino do 3º ciclo da educação básica e do secundário⁵. O que se deseja é que a “habilitação profissional para a disciplina de História passe a ser concedida pelo Grau de Mestre em Ensino de História” (Petição Pública, 2010), garantindo-se uma formação mais concentrada no campo da História.

Sem contrariar uma organização curricular em torno das competências, os signatários do Manifesto e da Petição Pública Nacional entendem que a “História pode contribuir para a promoção de competências, gerais, transversais e específicas [...]; pode facilitar o contato com instrumentos de análise que potenciam o combate às assimetrias socioculturais e garantir uma base sólida” (Petição Pública, 2010) para a inserção nos mais variados postos de trabalhos, finalidades que não contrariam o que se estabelece no Decreto 43/2007. Nesse sentido, processos articulatórios agregam outros sujeitos, como é o caso da comunidade disciplinar de Geografia, representada pela Associação Portuguesa de Geógrafos.

Outras diferenças apresentam-se “fora” da cadeia articulatória, como a da Academia Portuguesa de História que não assinou a Petição a ser encaminhada à Assembleia da República, por interpretarem-na como de *caráter corporativo* ou por entenderem, no caso dos Departamentos de História de algumas universidades, que *o papel das universidades seria apenas o da produção do conhecimento no campo historiográfico e da teoria da História* (Depoimento, 2008).

Redesenhando a postura epistêmica: a centralidade da lógica do significante

O foco da análise, portanto, nos dois processos de investigação apresentados era a identificação de demandas, entendendo-as nos processos articulatórios que, envolvendo diferentes atores sociais, produzem a hegemonização de uma política. No caso brasileiro, as lutas, ao longo dos anos de 1980, que resultaram na extinção da disciplina Estudos Sociais, e,

⁵ Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece nos seus artigos 6.º a 8.º que o ensino básico compreende três ciclos e que constitui a primeira parte da educação escolar, à qual se seguem o ensino secundário e o superior.

no caso português, a criação dessa disciplina, nos anos iniciais do século XXI. Entretanto, o acesso às demandas se deu a partir de significantes. Acesso que me permitiu identificar como alguns significantes – profissionalização docente, conhecimento de referência, dentre outros – assumem sentidos diferentes dependentes das cadeias discursivas em que se inserem, carregando um excesso de sentidos. Esse excesso, ao longo dos processos articulatórios que acompanham a hegemonização das políticas, precisa ser “freado”. Em outras palavras: as diferenças que deslizam, postas em disputa, precisam se fazer equivaler, carecendo de fixações parciais para que a significação seja possível.

Mais que identificar as demandas e os processos articulatórios que envolvem a definição das políticas, passei a me interessar pela identificação do(s) significante(s) que, nas lutas no campo curricular da disciplina História, têm a função de significação, estendendo a relação entre política e linguagem. Busquei ferramentas que tornassem menos aleatório o acesso às demandas, expressa em significantes, mas, até aquele momento, identificadas, exclusivamente, a partir da leitura, registro e organização do material empírico com o auxílio de ferramentas disponibilizadas por programas eletrônicos pouco facilitadores desse processo de análise.

A compreensão da flutuação de sentidos, expressa no que Ernesto Laclau denomina significante flutuante, e a necessidade de totalização via eleição de um significante, que, por seu caráter polissêmico, possa aglutinar as diferenças postas em disputa – expressa na noção significante vazio – são importantes para a compreensão dos processos de hegemonização das políticas, na perspectiva da *Teoria do Discurso*. A proposição dessas noções – significante flutuante e significante vazio – no campo da ciência política, e, em particular na *Teoria do Discurso*, articula-se com outros campos do conhecimento, sobretudo a Psicanálise. É da conversa entre Laclau e 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 e subordinado ao discurso; na filosofia de Laclau, como forma de se compreender os processos sociais de significação. Para ambos, o significante nunca se apresenta sozinho e o processo de significação depende da articulação entre significantes em cadeia. Para ambos, enfim, é o *significante que produz efeitos e esses são sempre à revelia do sujeito, embora seja ele quem represente o sujeito para outro significante, deslizando sempre em uma cadeia de significantes* (JORGE; FERREIRA, 2009, p. 46).

Com a intenção de compreender, nas políticas curriculares, a rede de sentidos que deslizam e dos sentidos que se esvaziam para se converter no significante em torno do qual é

possível articular demandas com vista à hegemonização de um dado projeto curricular, a noção lógica do significante mostra-se bastante potente, sobretudo na perspectiva de currículo como política cultural discursiva. Nessa perspectiva, a compreensão dos processos de significação é central e depende da aceitação da ideia de que esses processos se localizam no que Lacan, autor no qual a *Teoria do Discurso* se inspira fortemente, denomina campo simbólico⁶.

Tomar o significante como unidade do simbólico significa 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, possibilitam a compreensão dos processos de hegemonização nas políticas, uma vez que 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.

As leis da metáfora e da metonímia, tradução de Lacan na *Teoria do Discurso*, orientam a escrita desta tese. Interesse-me em compreender, nos processos articulatórios nas políticas curriculares, circunscritas ao campo discursivo da disciplina História, os processos de significação na hegemonização de sentidos. Hegemonização, ratifico, depende de processos de condensação e de deslocamento de sentidos que podem ser entendidos a partir da analogia com processos de constituição da linguagem. Em outras palavras: para que um determinado sentido se hegemonize, um significante precisa condensar/aglutinar 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.

Esses aportes teórico-metodológicos me permitem compreender como são produzidos significados para o significante **conhecimento histórico**, selecionado para análise nos textos

⁶ Para Lacan é no campo simbólico (S) que se realiza a articulação entre o Real (R) e o Imaginário (I), constituindo os três o que denomina nó borromeano. Laclau organiza os aportes teórico-metodológicos da Teoria do Discurso, tomando como base o campo simbólico, identificando os sentidos e as condensações e deslocamentos que fazem com que determinados sentidos se agreguem em torno de um significante que, tornado universal, converta-se no significante vazio que possibilita os processos de hegemonização das políticas (Laclau, 2006).

por sua centralidade ao longo da História do Currículo. Possibilitam-me também entender a flutuação de sentidos, expressos metonimicamente em uma superposição de significantes e o fechamento, provisório, expresso na metáfora da construção do **conhecimento histórico**. Possibilitam-me, por fim, compreender esse fechamento como retotalização dependente de um antagonismo que, na política investigada, é identificado em uma superposição de significantes do campo pedagógico.

Redesenhando a postura epistêmica: o conceito de comunidade disciplinar

Para as pesquisas que se orientam pela *História das Disciplinas Escolares*, existe uma comunidade disciplinar ampla que, em comum, luta por *status*, recursos e territórios (Goodson, 1997) e que é portadora de uma essência estabelecida pelos saberes que domina, enfim, por uma identidade definida pela própria história da comunidade disciplinar. Estendendo a marca das concepções estruturalistas no sentido amplo, a comunidade disciplinar é estabelecida *a priori*, vinculando-se, na *História das Disciplinas Escolares*, à ideia de um sujeito coletivo constituído antes da luta política.

Se, por um lado, a *História das Disciplinas Escolares* permite defender a existência de uma micropolítica disciplinar (OLIVEIRA, 2006a), à medida que as (re)significações do currículo não são as mesmas para todas as disciplinas, por outro, remete à necessidade de, em primeiro lugar pensar uma significação do sujeito coletivo das políticas investigadas, reelaborando o conceito de sujeito, como proposto por Goodson. Remete, também, à necessidade de entender como o sujeito coletivo das políticas entende a disciplina História. Nesse sentido, dois outros conceitos se fazem necessários ao quadro conceitual que defendo nesta tese.

O primeiro desses conceitos refere-se à forma como o sujeito é entendido na *Teoria do Discurso*, questionando a pré-existência de unidade de um grupo, determinado pelos conhecimentos disciplinares que domina, por sua história ou trajetória profissional, colocando, dessa forma, em xeque a própria concepção de comunidade disciplinar. A constituição do sujeito pressupõe uma prática articulatória, originando um discurso que tem sempre consequências no sujeito que o enuncia (JORGE; FERREIRA, 2009, p.105). Para a *Teoria do Discurso*, o sujeito é a *distância entre uma estrutura indecível* – no sentido de que seu fechamento, sempre provisório e contingente, depende de articulações que visam a

estabelecer, entre diferentes sujeitos, cadeias que ora fazem equivaler, ora fazem diferir os sentidos que carregam – e o momento da decisão; por isso [o sujeito] é ausência, falta, carência – já que, no momento da decisão, operam mecanismos de seleção e de exclusão, [e essas] exclusões constituem também o sujeito (LACLAU, 1993).

Laclau correlaciona as discussões de comunidade às de sociedade. Tal como a sociedade é impossível, como uma significação plenamente constituída e prévia à ação política, há sempre uma plenitude ausente na comunidade e na sociedade. Isso indica outra forma de pensar os sujeitos coletivos que atuam nas políticas curriculares no/para o campo da disciplina História. É, ainda, Laclau que defende a concepção de que a própria decisão que a política implica não depende de nenhuma racionalidade externa a si mesma e escapa ao sujeito, à medida que esse se metamorfoseia como produto dessa decisão.

Indiquei, anteriormente, como demandas disciplinares entram nas lutas políticas e como, ao serem articuladas com outras demandas, são hibridizadas, perdendo parte de seus sentidos “iniciais”. Para usar os termos de Laclau, ao se transformar de elementos diferenciais em momentos da cadeia articulatória, fechando um discurso hegemônico, as demandas disciplinares são transformadas em momentos da articulação. Assim, ao invés de falar de comunidade disciplinar atuando nas políticas, defendo que seja mais produtivo falar de demandas disciplinares, estas representadas por uma cadeia de significantes e defendidas por atores ligados ou não à determinada disciplina.

O segundo desses conceitos que, de certa forma ajuda na compreensão das políticas curriculares é o de tradição. Se, tomando como norte a *Teoria do Discurso*, a concepção de sujeito por ela sugerida me possibilita questionar o conceito de comunidade disciplinar como significado na *História das Disciplinas Escolares*, a concepção em Goodson (1995, 1997), de uma lógica disciplinar na definição das políticas curriculares, pode ser defendida, desde que se assumam novas bases teóricas. É com essa intenção, então, que recorro ao conceito de tradição, como pensado por Chantal Mouffe (1996).

Teórica do campo da ciência política, Mouffe (1996, p. 32), em seus estudos sobre democracia radical, sustenta que a tradição, vista nos termos de Wittgenstein, “transforma-se em um conjunto de jogos de linguagem que caracterizam uma determinada comunidade”. Por jogos de linguagem, o filósofo austríaco entende o caráter interativo e intersubjetivo da linguagem que, enquanto prática concreta, fazem com que ouvinte e falante interajam em um contexto determinado e com objetivos determinados” (MARCONDES). A tradição nos possibilita pensar a nossa própria inserção na historicidade ou, como propõe Marcondes, entender a interação em um contexto determinado. Por outro lado, a tradição permite-nos

compreender o *fato de sermos criados como sujeitos através de uma série de discursos existentes, e que é através desta tradição que nos forma que o mundo nos é dado e toda a ação política* [encarada como “intimação”] *é tornada possível* (MOUFFE, 1996, p.30).

Enquanto atividade, a política cuida da organização geral de um grupo de pessoas que, em relação ao reconhecimento comum, de certa forma de cuidar dessas “intimações”, compõe um sujeito coletivo, e a forma que a ação política assume é o atendimento ao que por esse sujeito é “intimado”. Não no sentido de atendimento a uma ordem, mas no sentido de indicações, inferências, que tornam algo conhecido, familiar⁷. Em uma decisão prática de uma política, pode-se analisar, em dadas circunstâncias, as várias “intimações” que derivam de tradições. Entretanto, adquirem um caráter fluido, não racional, não determinado.

Nesse sentido, a defesa de Goodson (1997) de um sujeito coletivo que luta por *status*, recursos e territórios para a disciplina a partir dos conhecimentos que domina se sustenta nessas “intimações”, mas desconsidera seu caráter fluido. Significadas sempre de forma precária e contingente, são confrontadas em processos articulatórios que tensionam a pré-existência de unidade do sujeito coletivo das políticas. Constitutivamente marcado pelo Outro, pelo heterogêneo, pelo plural em relação a ele mesmo (BURITY, 2008), o sujeito coletivo das políticas se faz representar na cadeia articulatória, dentre outras motivações, por essas “intimações”, mas, envolvendo-se em processos identificatórios – inacabados e habitados constitutivamente pela diferença – criam novos usos para os termos-chave de determinada tradição.

É possível identificar, por exemplo, no século XIX, a “intimação” da disciplina História que, responsável pela inclusão nos currículos escolares, advinha da possibilidade *de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma “identidade nacional” [...] necessária à construção de uma ideia de nação associada a de pátria*” (Bittencourt, 2004, p. 60). Em meados do século XX, com a adoção do regime republicano e o acesso de novos setores sociais à escola, a identidade nacional permanece como “intimação”, mas passou a depender da homogeneização da cultura escolar, pondo em disputa projetos diversos. Um desses projetos tinha como intenção a predominância de uma história exclusiva da elite branca, eurocêntrica, alicerçada na concepção da genealogia da nação; outro defendia as escolas de educação popular para os setores das classes trabalhadoras; e, por fim, o projeto que buscava a incorporação dos traços da “brasilidade” – negados no primeiro – na construção da sociedade brasileira. A função pedagógica da disciplina e a ideia de uma genealogia da nação eram traços de permanência,

⁷ Do inglês, *intimation* vem de *intimate*, tornar próximo, familiar, conhecido.

passado quase um século da criação da disciplina História. Ainda na segunda metade do século XX, essas finalidades da disciplina, expressas na inserção do aluno da forma mais adequada possível, na realidade brasileira, acabaram por originar as propostas de sua fusão, no que se designou Estudos Sociais, à qual já fiz menção como temática do texto da qualificação e, por igual “intimação”, levou à sua extinção.

Identificar e analisar como são constituídas as “intimações” do campo disciplinar da História é caminho possível para a compreensão das políticas curriculares. Defendo que há uma tradição disciplinar da História que alimenta os embates no campo curricular no sentido da sua permanência nos currículos, sustentada não necessariamente por atores ligados ao campo disciplinar ou alicerçada em bases disciplinares epistemológicas. Em outras palavras: a tradição disciplinar da História, dentre outros motivos, mantém a sua permanência como disciplina nos currículos escolares e universitários e, portanto, a procura da satisfação de suas “intimações” precisa ser considerada no discurso que envolve as políticas curriculares.

Cabe, entretanto, ratificar que a tradição não exclui a criação de novos usos para seus termos-chave. Esses termos se apresentam sempre de forma heterogênea e aberta, estão sujeitos a diferentes interpretações, e alguns de seus aspectos podem entrar em disputa, como no caso dos três projetos de meados do século XX. Considero também importante assinalar, como adverte Mouffe (1996), que a tradição se constitui *em uma unidade fundamental entre o pensamento, a linguagem e o mundo* (p 31) e é nessa interconexão que a linguagem constrói as possibilidades da criação do novo, sempre híbrido.

Assim, se considero, como Mouffe (1996), a tradição como uma unidade fundamental na constituição dos sujeitos coletivos do campo discursivo disciplinar e na ressignificação de sentidos que possibilitam a criação de novos usos, sempre híbridos; se considero, por outro lado, que a forma como essas “intimações” se apresentam, estão sempre conectadas ao campo simbólico e têm, portanto, relação com a linguagem, acredito somar argumentos para defender a lógica do significante como noção central de análise. Aprofundo essa questão no capítulo 2, defendendo a tese de um campo discursivo disciplinar que luta por significação no estabelecimento das políticas curriculares.

Redesenhando a postura epistêmica: o uso da *Linguística de Corpus*

Não creio ser necessário chamar atenção para o caráter absolutamente associado entre teoria e método. Essa associabilidade tem levado alguns autores a propor o abandono do termo metodologia e sua substituição pela expressão estratégia de pesquisa, preocupação, dentre outros, de Glynos & Howart (2007), ao defenderem a inadequação do termo, argumentando que não deve haver uma metodologia rígida à qual o objeto de pesquisa deva ou mesmo possa se moldar.

O uso do Access, programa de banco de dados, em substituição ao uso que se fazia, no Grupo de Pesquisa, de editores de textos (Word) e de planilhas eletrônicas (Excel), mesmo apresentando formas de melhor organização com vistas à análise do material empírico, ainda não se apresentava como ferramenta facilitadora desse processo. Tornou-se urgente, então, encontrar uma ferramenta que possibilitasse, de forma mais eficaz, a análise empírica que as pesquisas exigem⁸. A *Linguística de Corpus* disponibiliza um conjunto de ferramentas que possibilitam, através do uso de programas de computador, a análise empírica de materiais textuais os mais diversos e sem limites de extensão que superam em muito as dificuldades de análise de textos sem o uso deles. Um desses programas, o Wordsmith Tools 5, 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).

Muitas são as vantagens desse instrumental para a análise empírica. A primeira delas refere-se à forma como através dele se pode, de forma mais segura e rápida, garantir a entrada, o gerenciamento e a saída das informações textuais selecionadas. Em segundo lugar, a partir dele se pode, dentre outras funções, contar palavras, identificar todas as ocorrências, classificar a ordem dos itens listados, identificar palavras-chave, com base em uma visão probabilística da linguagem. Como terceira característica positiva, o programa dispõe de ferramentas de análise da composição lexical, através das quais é possível realçar um conjunto de palavras cuja formação parte de um radical comum e/ou identificar traços comuns em torno de um conceito-chave. Permite, por fim, identificar metáforas linguísticas, presentes nos textos selecionados, a partir da aplicação de padrões linguísticos de associação.

Entretanto, na utilização desse programa em áreas fora do campo linguístico, como no caso desta tese na qual a compreensão dos processos de significação ocupa ponto central,

⁸ O acesso a essa ferramenta tornou-se possível através dos recursos destinados pelo CNPq à Coordenação do Grupo de Pesquisa para a compra de licenças de uso do programa Wordsmith 5; com a oferta de treinamento a mestrandos e doutorandos no uso desse instrumento; e, mais recentemente, com a parceria com o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, expressa no oferecimento, aos estudantes da linha de pesquisa, da disciplina Linguística de *Corpus*, ministrada pela Profa. Dra. Tania Maria Granja Shepherd.

algumas questões se apresentaram: (a) que concepção de linguagem perpassa sua elaboração?; (b) que aproximações são possíveis entre essa concepção e a base teórica que sustenta a investigação que realizo?; (c) que instrumentos e por que motivos, dispositivos dessa ferramenta estão descartados?; e (d) que outras possibilidades, a partir desse descarte, podem ser apresentadas para o percurso teórico-metodológico desta pesquisa?.

Apresento ao longo, sobretudo, do capítulo 4, as respostas que foram dadas a essas indagações. Antecipo, entretanto, que a conversa entre *Linguística de Corpus* e *Teoria do Discurso* carece de outras pesquisas, mas que, nesta tese, essa conversa acabou por se interromper, ficando restrita, apenas, à utilização de uma de suas ferramentas, cuja potência de análise se mostrou maior do que as outras que experimentara. Refiro-me ao Concord, que possibilita gerar listas de ocorrência de significantes específicos e identificar padrões de associação relacionados a cada um desses significantes. Por outro lado, ratificando a defesa de que a hegemonização de sentidos nas políticas depende, em uma analogia com a linguagem, de processos de deslocamentos (metonimização) e de processos de condensação (metaforização), o Wordsmith 5, como sistema operacional pensado para o campo da *Linguística Aplicada*, possibilita apenas o que nesse campo se designa por metáforas linguísticas, isto é, a análise de *corpora* permite a identificação de formas linguísticas e não da forma como essas são significadas. Nesses dispositivos, as metáforas são entendidas como *fenômenos que concernem à palavra isolada* (FIORIN, 2008, p. 74), desconsiderando-se o entrelaçamento entre metáforas e metonímias e seu entendimento como procedimentos discursivos que constituem o social.

Por fim, como dificuldade a ser enfrentada com o uso do programa Wordsmith, chamo atenção para outra questão que envolve a interconexão que estabelecemos, no grupo de pesquisa no qual este trabalho se insere, com a Linguística de *Corpus*. Refiro-me aos ajustes necessários para a transposição do uso de um instrumento de análise que atende preferencialmente à análise do discurso⁹, para aportes teórico-metodológicos que, compartilhando sentidos com o que se vem chamando pós-estruturalista, orienta-se pela *Teoria do Discurso*. Já fiz referência, anteriormente, à necessidade de pensar em análises complementares no sentido de identificar os processos de condensação e de deslocamento que acompanham os processos de hegemonização das políticas. Considero importante, também, questionar, orientada pelos pressupostos teóricos aqui defendidos, outras concepções embutidas na estruturação do programa Wordsmith 5.

⁹ Trato da conceituação da Análise de Conteúdo, da Análise do Discurso e da Teoria do Discurso, indicando suas diferenças de abordagem, no capítulo 3.

Destaco, por ora, a concepção de linguagem dotada de uma transparência, que o tratamento probabilístico disponível no programa possibilita “revelar”. O entendimento que, nos aportes pós-estruturalistas, temos da política como texto, ultrapassa essa concepção, à medida que confere aos textos das políticas um caráter de “escape”. Em outras palavras: o entendimento das políticas curriculares como políticas culturais discursivas pertence ao campo simbólico, e esse, relacionado à linguagem, é o terreno da ambiguidade, do equívoco e da polissemia. Outra questão relaciona-se à necessidade de *corpus* extensos para atender à perspectiva probabilística de análise da linguagem. O entendimento da política como discurso possibilita análises em que o critério quantitativo não é imprescindível, uma vez que todo texto se constitui em unidade de análise de significação. Entretanto, salvaguardadas essas questões, a utilização do Programa Wordsmith Tools 5 mostrou-se mais eficaz do que os anteriormente usados, facilitando o acesso aos textos e permitindo melhor organização das informações coletadas e postas em análise.

Redesenhando a postura epistêmica: a predominância da análise sincrônica

Para a escrita do texto da qualificação, realizei a análise preliminar do material empírico relativo ao período da década de 1980, pretendendo estender, na escrita da tese, os marcos cronológicos até o ano de 2010. Essa análise indicou algumas dificuldades que tive que enfrentar em relação à escolha da dimensão da pesquisa.

Naquele momento, optei por uma dimensão sincrônica, embora tenha considerado o contexto histórico mais pela possibilidade de identificar o conhecimento sobre o tema do que por lhe conferir qualquer capacidade de determinação *a priori*. Entretanto, o processo investigativo realizado indicava como particularidades/diferenças, apagadas no processo de recuperação do *status* da disciplina História nos currículos, ao longo da década de 1980, foram retomadas em outros processos de produção de políticas, bem como correspondiam a “intimações” alicerçadas na tradição disciplinar, constituindo-se em argumento forte no sentido de considerar a possibilidade de uma análise de caráter diacrônico. Trabalhei com a ideia de que uma seleção de textos que cobrisse um período mais longo evidenciaria melhor a defesa de um campo discursivo disciplinar que ressignifica os sentidos das políticas. Por outro lado, a adoção do conceito de tradição, na configuração teórico-metodológica desta tese, serve de argumento para a perspectiva diacrônica que assumo. Talvez seja ela mesma uma das

“intimações” da disciplina História, que, mesmo colocando em xeque o “mito da origem”, ainda preserva a processualidade e entende a delimitação temporal como variável imprescindível no campo da disciplina. De qualquer forma, compreendo que a delimitação de marcos temporais não impede – não impediu em outras pesquisas (Oliveira, 2006a, 2007) – que se estenda no mais das vezes as pesquisas para além dos marcos adotados. Argumento, ainda, que, mesmo o estabelecimento de marcos temporais em uma pesquisa, ele é revestido de um caráter de arbitrariedade que o próprio processo de investigação leva ao dilatamento. Os marcos temporais foram redefinidos, então, pelo *corpus* de pesquisa. Creio ser importante evidenciar como, por exemplo, o texto dos Parâmetros Curriculares, editados nos anos finais de 1980, tomado como material empírico de análise, fundamenta a significação de **conhecimento histórico** escolar, que se pretende hegemônica naquele contexto, em uma análise de perspectiva diacrônica. Nesse texto são expressas significações de **conhecimento histórico** que remontam ao século XIX quando da criação da disciplina escolar.

Assim, mesmo considerando a arbitrariedade de marcos temporais, o *corpus* de pesquisa selecionado delimita o tempo compreendido entre os anos de 1960 e os anos da primeira década do século XXI, como o do período analisado. Dessa forma, esses marcos são importantes para estabelecer limites, possibilidades de leituras e questionamentos a determinados contextos.

Redesenhando a postura epistêmica: a redefinição do *corpus* de pesquisa

A seleção inicial do material empírico desta tese previa um conjunto de textos bastante grande. Dele faziam parte: (a) textos da Associação Nacional de História (ANPUH) – Anais do Simpósio Nacional de História, os Anais do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e do Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), as edições da Revista Brasileira de História, a Revista História Hoje, as Atas do GT Ensino de História e Educação; (b) um conjunto de entrevistas (6) de pesquisadores que, membros da ANPUH, atuam no campo do ensino da disciplina e (c) textos produzidos pelo campo discursivo de influência (documentos de orientações curriculares, Pareceres e Diretrizes).

Decerto, a escolha do Wordsmith 5, (WS) como forma de operar com a amplitude da superfície textual, facilitaria o processo de análise desse vasto material. Afinal, como nos informa Berber Sardinha (1999), tarefa quase impossível para “ser feita à mão” é algo que se

faz em pouco tempo com o uso de computador que disponibilize um sistema operacional eficaz. Entretanto, a existência de algumas dificuldades do que, no processo investigativo, ainda se apresentavam como de natureza absolutamente “manual” levaram-me a uma redefinição desse material. Dentre essas dificuldades, vale o registro de algumas.

O material, não disponível na forma digital, exige uma preparação que envolve escaneá-lo, convertê-lo em arquivos com extensão txt ou rtf e “limpar” o que nele não interessa à pesquisa. O processo de coleta de alguns dos textos, não disponíveis na Internet, envolve um trabalho de busca intenso que, por exemplo, no caso das Atas do GT de Ensino de História e Educação, não foi possível realizar. Além disso, a análise discursiva e a centralidade dos processos de metaforização e de metonimização exigiam a definição de um percurso metodológico que foi sendo construído, uma vez que, no campo curricular, essa temática ainda é pouco significativa. Em outras palavras: as aproximações entre Linguística e a *Teoria do Discurso*, no sentido de identificar os processos de condensação e deslocamento de sentidos, são escassos quando referidos ao campo do Currículo. De igual modo, como já afirmei anteriormente, as possibilidades de se criar uma metodologia de pesquisa nessa perspectiva exige um trabalho de análise para o qual a extensão do material empírico interfere. Se o WS me permite excluir do material empírico os textos que não se referem à temática analisada, pela ausência neles do significante de busca, não descarta (a) a possibilidade de a ausência indicar um critério que não se deva considerar; (b) a leitura de textos na íntegra, uma vez que é no texto que se pode compreender o valor metafórico de todo processo de significação.

Acrescem-se a essas dificuldades a necessidade de aprofundamento dos estudos teóricos com a inserção de novos autores e de interconexões com outros campos do conhecimento, que precisaram ser privilegiados, no tempo que dispunha, em detrimento do trabalho de preparação do *corpus* de pesquisa e da própria busca do material empírico originalmente proposto. Outros fatores servem para justificar a redução do material empírico, autorizando-a. Alicerçada na circularidade de políticas, posso argumentar que, como um conjunto de textos, o material empírico posto em análise para a compreensão das políticas curriculares, qualquer que seja o recorte que seja feito – macro ou micro espaço, para usar os termos de Ball (1989, 1998, 2004) –, é possível identificar, em um único documento, sentidos das políticas de diferentes campos discursivos graças aos processos articulatórios que a hegemonização implica.

Com base nesses argumentos, selecionei para análise o que a seguir discrimino, separado em categorias que designei por *subcorpora*. O primeiro desses *subcorpora* é

constituído pelos textos da Associação Nacional de História (ANPUH) nas edições da Revista Brasileira de História (RBH) e da Revista História Hoje (RHH).

O primeiro número da RBH foi publicado em março de 1981, tendo como finalidade a divulgação de trabalhos na área de História, antes restrita aos Anais do Simpósio Nacional de História que, até então, cumpria essa tarefa. Com um acervo de 31 volumes que reúnem 62 edições, disponibilizado no Portal Scielo, a partir do volume 17, n. 34 de 1997, e, no site da ANPUH, todo o acervo, a RBH *veicula conteúdos de uma rede de pesquisadores dedicados às diferentes áreas do conhecimento histórico* (RBH, v.28, n. 56). Na edição de n. 59, a RBH inaugurou uma nova fase com a publicação exclusivamente digital e também com sua versão em inglês (RBH; v. 30, n. 59). A RHH é uma publicação eletrônica editada a partir de junho de 2003 e disponível no site da ANPUH nas suas 14 edições. Essa coleção tem como objetivo divulgar a produção historiográfica recente e experiências didáticas em todos os níveis de ensino.

O segundo *subcorpora* é constituído por Pareceres, Diretrizes, Resoluções e Orientações Curriculares produzidos no campo discursivo de influência das políticas curriculares. Trato esse *subcorpora* ultrapassando a perspectiva assumida por um número considerável de pesquisas que o considera em termos binários, separando proposta de implementação¹⁰. Não busco, na análise desses textos, identificar a incorporação de sentidos provenientes de campos discursivos diversos. Como resultado de um complexo processo de negociações, são textos ambivalentes, marcados por processos de tradução, não sendo passíveis de decomposição visto que sua produção não se efetua através de processos de adição de sentidos.

O terceiro *subcorpora* é constituído por um conjunto de depoimentos de membros da ANPUH, professores de História em universidades brasileiras que vêm se dedicando às questões relacionadas ao ensino da disciplina História na Educação Básica e no Ensino Superior, preocupados com o pouco espaço dedicado ao ensino da disciplina em virtude da ênfase que, nos espaços institucionalizados da ANPUH, é conferida à pesquisa historiográfica.

As transcrições das entrevistas de Circe Maria Fernandes Bittencourt, Edgar Salvadori de Decca, Marcos Antônio da Silva, Maria Carolina Bovério Galzerani, Raquel Glezer e Selva Guimarães Fonseca foram gentilmente cedidas pela Profa. Dra. Ilka Miglio de Mesquita, que, em fevereiro de 2008, defendeu, na Faculdade de Educação da Universidade

¹⁰ Não desconsidiro, entretanto, que os campos discursivos de elaboração de proposta e de implementação são marcados pela presença de atores que evidenciam relações de poder.

Estadual de Campinas, a tese *Memória/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais* – tese que se configura em esforço de legitimação do campo de ensino, nos quadros da ANPUH. Considerei importante o uso desse material pela atuação e produção de todos os autores mencionados nos campos discursivos em que o ensino de História se faz presente.

Redesenhando a postura epistêmica: o sumário desta tese

Para a apresentação do desenvolvimento desta pesquisa, no **capítulo 1**, defendo o currículo como política cultural discursiva. Destaco as articulações teóricas que possibilitam, em diversos contextos, acordos sobre os sentidos atribuídos ao significante currículo, indicando hegemonias precárias e contingentes. Seleciono alguns componentes curriculares por meio dos quais é possível estabelecer conexões com o objeto desta tese. Assim, em um primeiro momento, em torno das noções de **planejamento, conhecimento, cultura, disciplina e política**, apresento como cada uma delas é significada em diferentes concepções teóricas do campo do Currículo, sem desconsiderar sua perspectiva histórica, e sem desconsiderar também que os processos de articulação teórica que teço são parte desse processo de significação. Como prática discursiva, a (re)configuração teórica apresentada me possibilita recuperar, de outras teorias, elementos que considero significativos, por reconhecer a impossibilidade de um corpo teórico único capaz de permitir o acesso direto e lógico ao objeto posto em análise – nesta pesquisa, as lutas por significação que, no campo discursivo disciplinar da História, acompanham a produção das políticas curriculares.

Na segunda seção desse capítulo, ganha destaque a concepção de circularidade de políticas (Stephen Ball, 1989, 1998, 2004). Entretanto, questionando a dicotomia entre proposta e implementação ainda presente nesse modelo analítico, apoio-me na *Teoria do Discurso de Ernesto Laclau*, conferindo centralidade à concepção de discurso na compreensão das políticas de currículo. A base teórica que apresento se insere nos estudos que, no campo curricular, vêm sendo designados como pós-estruturalista, tratando-se, como indicam Lopes E Macedo (2011b), de estudos que envolvem um conjunto de *sentidos mais ou menos compartilhados* (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* (p.202).

Fecho o capítulo apresentando argumentos que me permitem defender a noção de currículo como política cultural discursiva, buscando superar perspectivas teóricas que, entendendo o currículo como guia, restringem a noção de política à análise de estratégias destinadas a orientar as práticas pedagógicas, ou superar aquelas teorias que, aproximando-se de uma concepção crítica de currículo, entendem a política como um conjunto de ações determinadas pelas relações econômicas estruturadas pelo Estado.

No **capítulo 2**, na primeira seção, apresento motivos que me levaram a escolher o campo disciplinar da História como *lócus* do processo de investigação visando à compreensão das políticas curriculares. Narro minha trajetória de professora de História; a prática pedagógica que desenvolvi ao longo de mais de três décadas nas redes municipais do Rio de Janeiro e de Florianópolis, e na rede federal de ensino; minha formação inicial e continuada ao longo desse tempo; a atuação como coordenadora da disciplina de História; e, dentre outras, a participação na elaboração de projetos pedagógicos para a disciplina que me levaram à definição da temática desta tese. Incluo no quadro de motivações os estudos que realizei e que resultaram no texto da dissertação de mestrado *A disciplina escolar História no Colégio Pedro II: reinterpretações curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI*, defendida em 2006, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPEd-UERJ, com orientação da Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes. Apresento essa pesquisa, em uma subseção, ressaltando reinterpretações a partir da *História das Disciplinas Escolares* de Ivor Goodson, que me possibilitaram, naquele momento, tomá-la como modelo analítico. Ressalto, sobretudo, as positivities teóricas dessa escolha para a investigação realizada.

Em seguida, visando a delimitar a temática desta pesquisa, analiso os embates no campo da Historiografia que colocaram em xeque, no Brasil, a partir da década de 1960, a posição de destaque que a disciplina História ocupava nos currículos escolares e acadêmicos, sobretudo face aos avanços do estruturalismo no campo das Ciências Sociais. Indico, também, como essas tensões se expressam na atuação da Associação Nacional de História – ANPUH.

Na última seção do capítulo, questiono concepções presentes no modelo analítico de Goodson, sobretudo aquelas que conferem centralidade à atuação das comunidades disciplinares. Abandonando a forma como pensada pelo autor inglês e apoiando-me nas concepções de sujeito em uma perspectiva pós-estrutural e no conceito de tradição como proposto por Chantal Mouffe (1996), problematizo a própria concepção de disciplina. Finalizo indicando as questões que, em relação a essa noção, norteiam a análise dos documentos empíricos selecionados.

No **capítulo 3**, defendo a postura epistêmica que orienta o processo investigativo desta pesquisa, reunindo argumentos que me possibilitem defender as concepções de currículo como política cultural discursiva (apresentadas no capítulo 1) e de disciplina como campo discursivo de significação das políticas curriculares (apresentadas no capítulo 2).

Indico o meu entendimento da rede conceitual desta tese, a partir de reinterpretções dos aportes teórico-metodológicos do *Ciclo Contínuo de Políticas* e da *História das Disciplinas Escolares*, que se hibridizam à *Teoria do Discurso* de Ernesto Laclau. Destaco dessa última as noções de significante flutuante, ponto nodal/significante vazio, lógica da diferença e lógica da equivalência, hegemonia, lógica do significante e leis da metáfora e da metonímia. Destaco, sobretudo, as duas últimas noções para defender com Ernesto Laclau a concepção de hegemonia como movimento político-tropológico, estreitando as conexões teóricas entre política e linguagem.

No **capítulo 4**, indico como redesenhei o percurso metodológico, a partir da utilização do programa Wordsmith Tools 5, ferramenta da *Linguística de Corpus*, sem, entretanto, deixar de apontar problematizações que o diálogo entre esse campo de conhecimento e a *Teoria do Discurso* traz. Sinalizo, nesse sentido, concepções presentes na Linguística de *Corpus*, sobretudo aquelas que se referem aos princípios da representatividade dos textos e da concepção de linguagem como sistema probabilístico, buscando ultrapassar suas marcas de empirismo, de realismo, de possibilidade de representação de totalidade.

A ênfase está na apresentação da análise possibilitada pela interconexão entre os dois campos de conhecimento. Para tal, apresento a forma como organizei o material empírico selecionado, caracterizando cada um dos quatro *subcorpora* em que está dividido. Descrevo as ferramentas disponibilizadas no programa Wordsmith Tools 5 (WS), mencionando os dispositivos descartados e os que foram utilizados, indicando sua potência para a análise, ao disponibilizar uma série de recursos com vistas à análise de aspectos diversos da linguagem.

Apresento os resultados da análise de cada *subcorpora* a partir da utilização da ferramenta Concord do programa WS5, tendo como palavra de busca ou nóculo, para usar os termos da *Linguística de Corpus*, **conhecimento histórico**. Justifico a escolha desse significante em função do debate em torno das relações cultura, conhecimento e currículo, mas, sobretudo, em função da centralidade que o conhecimento ocupa nos debates do campo curricular. Tensionando a concepção de transparência da linguagem, associo à pesquisa dos usos linguísticos do significante selecionado conhecimentos advindos, especialmente, do campo da Teoria da História e do Currículo, apresentando as lutas por significação de **conhecimento histórico** expressas nos textos analisados.

Finalizo o capítulo declarando a positividade da ferramenta Concord, à medida que com ela se pode acessar os textos em que ocorrem significantes selecionados e identificar padrões linguísticos aos quais se associa, abrindo possibilidade para a compreensão de processos de metáforização. A identificação do cluster **produção/construção do conhecimento histórico** sinaliza essa possibilidade, representando uma economia de tempo em relação a outras ferramentas digitais. Entretanto, destaco que as bases teórico-metodológicas que orientam a análise realizada pelo WS não são suficientes para a compreensão dos textos na perspectiva de currículo como política cultural discursiva. Nessa perspectiva, os processos de metáforização (a) não podem ser dissociados de processos metonímicos; (b) necessitam que se considere que ambos são processos que, entrecruzados, possibilitam a significação e, por fim, (c) podem ser estendidos para a compreensão de fenômenos sociais.

No **capítulo 5**, defendo a conexão com a Teoria do Discurso para a compreensão de como (a) sujeitos do campo discursivo disciplinar de História se constituem e atuam na produção de políticas, (b) os textos e discursos que são produzidos nesse/para esse campo adquirem significado, (c) determinados sentidos se hegemonomizam e (d) quais processos de articulação permitem tal hegemonomização. Destaco da rede conceitual dessa teoria a concepção de significante como unidade do campo simbólico e os processos discursivos de significação, reinterpretando as leis da metáfora e da metonímia.

Em seguida, com base na análise do material empírico e de resultados obtidos a partir da sua submissão à ferramenta Concord do Wordsmith 5, apresento os processos de significação de **conhecimento histórico**, a partir dessa análise e considerando os dois campos discursivos disciplinares: de referência e escolar. Ressalto a flutuação de sentidos expressa em uma cadeia superposta de significantes que adiam a significação, constituindo uma cadeia de diferenças que, através de processos articulatórios, precisa se fazer equivaler e o faz a partir de processos de deslocamento e condensação. Essa análise me permite compreender o processo de retotalização da significação, traduzida na metáfora da História como construção. Retotalização possível a partir da ideia de um exterior constitutivo ao qual todas as diferenças se opõem. Essa equivalência, no caso desta pesquisa, é alcançada com a expulsão da cadeia de todos os sentidos que impedem a identidade que se quer hegemônica no campo discursivo da disciplina História, condensada na metáfora História como construção. Essa concepção é considerada como capaz de dar conta de todas as finalidades educacionais que se pretendem atribuir ao ensino da disciplina. 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**.

Oriento esta pesquisa no sentido de buscar me afastar do tom prescritivo que, em grande número, vem acompanhando as pesquisas do campo curricular (PAIVA, 2006). Alicerçada na concepção de que as pesquisas não devem ser um acréscimo de sentidos, que precisam apontar para uma libertação dos sentidos cristalizados e propiciar novas possibilidades (PAIVA, 2006, p.67), a orientação a partir dos significantes, a partir de um lugar de não-saber, reconhecendo a produção do discurso pedagógico e não “o denegando” (PAIVA, 2006, p.68), possibilita compreender os significantes do discurso pedagógico em sua singularidade.

Compreender a singularidade do discurso pedagógico não significa abandonar as bandeiras das teorias críticas de currículo. Os significantes vazios que possibilitaram a hegemonização dessas teorias continuam enfatizados na teoria que embasa este trabalho. Resignificar os autores, seus expoentes máximos, e resignificar essas bandeiras não significa deixar de lado a pergunta que os mobilizou: “como lidar com os limites impostos pela estrutura social, sem determinismos e sem desesperanças que nos levam ao imobilismo, à incapacidade de ação social de mudança?” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.181). Compreender a singularidade é uma forma de respondê-la. Do mesmo jeito que compreender sem prescrever é uma forma de dizer que a resposta a ela não se encontra definida a “priori, e nem depende de um sujeito consciente e centrado para ser defendida” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 183).

Por fim, para fechar essa introdução, volto à epígrafe que abre esta tese. Acredito que, apesar da sensação de recomeço que sua defesa aponta, compreendo nela a mágica do calendário, narrada por Quintana. Como o poeta gaúcho, ela não se esgota, traz consigo a urgência de ser continuada.

1 O CURRÍCULO COMO POLÍTICA CULTURAL DISCURSIVA

1.1 A significação de currículo

A questão inicial a ser apresentada em relação ao campo em que esta pesquisa se insere diz respeito à enunciação da perspectiva em que venho entendendo currículo. A resposta a essa questão, tema central deste capítulo, carece, preliminarmente, de algumas considerações. A primeira delas se refere à dificuldade de se encontrar argumentos para essa enunciação alicerçada naquilo que Pinar (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 9) designa por *eixo vertical da história intelectual do currículo*. Seguir, linearmente, esse eixo vertical implicaria desconsiderar o quanto cada um dos marcos desse eixo traz de ressignificações, de deslizamentos e de compartilhamento de sentidos entre eles. Nesse sentido, a inserção nesse eixo da perspectiva teórica que defendo, por si só, não dá conta da defesa da concepção curricular que a sustenta. A ideia de que cada um dos marcos desse eixo possa representar uma totalidade fechada em si mesma é descartada com o argumento da necessidade de considerar “os acordos sobre os sentidos, sempre parciais e localizados historicamente [...], explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 19-20).

Atenta a essas considerações, interessa-me, então, não a inserção deste trabalho em uma possível etapa da história intelectual do currículo, mas, a partir do entendimento dessa história, em seu caráter absolutamente híbrido, ressaltar as articulações que possibilitam, em diversos contextos, acordos sobre os sentidos atribuídos ao conceito currículo, indicando, entretanto, hegemonias precárias e contingentes. Com essa intenção, seleciono, das inúmeras possibilidades de abordagem, alguns aspectos que constituem o que designamos currículo através dos quais é possível conectá-los ao objeto desta tese que delimita o campo disciplinar de História como arena específica na busca por significação. Assim, em torno dos conceitos de **conhecimento**, **planejamento** e **cultura**, apresento como cada um deles é significado em diferentes concepções teóricas do campo do Currículo, sem desconsiderar sua perspectiva histórica e sem desconsiderar também que os processos de articulação teórica que teço são também parte desse processo de significação.

A seleção desses significantes conecta-se à análise do material empírico uma vez que em torno deles construo minhas questões: (a) que sentidos são a eles atribuídos nos textos selecionados das políticas curriculares?; (b) que sentidos entram na cadeia de equivalência que torna possível a hegemonização de sentidos nessas políticas?; e (c) que sentidos se constituem nesses textos como o antagonismo que possibilita essa hegemonização?

Assim, a seguir, apresento, numa espécie de genealogia, como diferentes teorias curriculares significam esses significantes, cumprindo etapa inicial do trajeto teórico-metodológico desta pesquisa, para proceder à análise do material empírico que apresento no capítulo 4 e, na interseção desses dois processos, apresentar a análise discursiva que me possibilita defender as teses, que apresento no capítulo 5.

1.1.1 Currículo: a centralidade do planejamento e do conhecimento

No campo do Currículo, nos anos de 1960, marco inicial deste trabalho, predominavam, no Brasil, teorias que enfatizavam “o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 25-26). Enfatizando o planejamento curricular com vistas (a) à prescrição e à intervenção; (b) à seleção e à ordenação dos conteúdos em cada uma das disciplinas escolares e acadêmicas; (b) à sua adequação aos diferentes níveis de escolarização; e (c) à indicação de métodos considerados os mais favoráveis à transmissão dos conhecimentos selecionados, o currículo, nessa perspectiva, é entendido como um conjunto de princípios psicológicos e epistemológicos capazes de cumprir as etapas do que se nomeia planejamento curricular.

Hegemônicas desde os anos finais do século XIX, nos Estados Unidos, as teorias do eficientismo social de Tyler e Bobbit, sobretudo, e do progressivismo de John Dewey, guardadas as nuances que estabelecem entre si, se apresentaram como respostas às exigências sociais decorrentes, naquele país, do processo de industrialização. No Brasil, esse processo, intensificado após a 1ª Guerra Mundial e impondo respostas a chegada à escola de novos segmentos sociais, se expressa no deslocamento, nas primeiras décadas do século XX, daquelas teorias, traduzidas no que se convencionou chamar de movimento escolanovista. Considerado como aparato de controle social e separando proposta de implementação, o

currículo, nessa perspectiva, nos espaços acima referidos, deveria, dentre outras, atender, “cientificamente”, às exigências indicadas.

As concepções curriculares inspiradas em John Dewey e nas propostas curriculares norte-americanas, ressignificadas no Manifesto da Escola Nova (1932), dirigiram críticas ao distanciamento da escola em relação à realidade. Defendendo que “a escola deveria se preparar para enfrentar a sociedade moderna, tendo como doutrina a democracia, pautada na solidariedade social, no espírito de cooperação e na construção de um ambiente dinâmico de conexão com a região e a comunidade “(FERNANDES, 2008, p.2), o Manifesto da Escola Nova e a atuação de grupos ligados ao geógrafo Delgado de Carvalho¹¹ estabeleceram, dentre outras, estratégias no sentido de tornar hegemônico o ensino profissionalizante; a criação da disciplina Estudos Sociais no ensino de 1º e 2º graus; e a criação das licenciaturas curtas para a formação dos professores dessa nova disciplina. Argumentando que *as disciplinas especiais* [História, Geografia, Antropologia, Sociologia] “são produtos do pensamento, de pesquisa, [...] que resultam de estudos científicos, desinteressados e elevados”, e que o objetivo da disciplina Estudos Sociais era o ensino, a vulgarização, a ela não cabendo “o propósito de fazer progredir a ciência, mas educar” (RBH, v.2, n. 4, p. 121), pesquisa e ensino, e teoria e prática dicotomizam-se¹².

As concepções de currículo como instrumento de controle social, alicerçadas em princípios filosóficos e psicológicos, conferem ao conhecimento papel central. Entendendo-o como *um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas* (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 71), hegemoniza a perspectiva acadêmica do conhecimento. Nessa concepção, são os conhecimentos validados epistemologicamente que devem ser ensinados na escola, ou, como embutido na criação da disciplina Estudos Sociais, no Brasil, a que fiz referência, abdicar na escola dos *conhecimentos que resultam de estudos científicos* (RBH, v.2, n. 4, p. 121), reservando sua produção a atores sociais específicos.

É nesse contexto que, em 19 de outubro de 1961, foi fundada a Associação de Professores Universitários de História (APUH)¹³, cujos associados estabeleceram como

¹¹ Delgado de Carvalho, geógrafo e professor, participou, ao lado de membros da Escola Nova, das primeiras discussões que, na década de 1930, sob inspiração das concepções curriculares norte-americanas, pretenderam a criação da disciplina de Estudos Sociais.

¹² A significação de currículo será, ao longo deste capítulo, apresentada a partir da leitura de textos e discursos do campo disciplinar de História por se tratar de uma leitura das políticas nesse campo disciplinar.

¹³ Fundada em 1961, com o acrônimo de APUH, dez anos depois passou a ser designada como Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Em 1993, passou a ser chamada de Associação Nacional de História, mantendo o mesmo acrônimo. De sua rede de associados fazem parte, além dos professores de História que atuam em todos

finalidades a criação de uma associação capaz de “representar a comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas ou acadêmicas” (Estatuto da ANPUH, art. 4º), em um contexto, interpretado por esses atores sociais, não exclusivamente ligados à disciplina História¹⁴, como colocando em risco o *status* que a disciplina História até então ocupava, agravado também pelos questionamentos que vinham sendo feitos às marcas positivistas hegemônicas na historiografia face aos avanços do estruturalismo nas Ciências Sociais (aprofundo essa questão no capítulo 2).

Na década de 1970, as teorias da correspondência ou da reprodução, de viés marxista, tensionaram a concepção curricular como aparato de controle social, características do eficientismo e do progressivismo. Embora não se possa afirmar uma homogeneidade de concepções, as teorias críticas (LOPES; MACEDO, 2009, p. 5-6), como são designadas correntemente, se tornaram o eixo predominante, naquele momento, do que Pinar denomina “história intelectual do currículo.” Nessas teorias uma variedade de concepções oscila entre uma correspondência direta entre currículo, estrutura de classes e estrutura econômica, na esteira da concepção de aparelho ideológico de Althusser (1998), e uma concepção “centrada na importância dos processos culturais na perpetuação das relações de classe” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 28).

Guardadas as diferenças entre autores e as bases teóricas que os sustentavam, as teorias críticas questionaram a concepção de conhecimento, até então referendada por “regras e métodos previamente definidos nos campos disciplinares acadêmicos” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.77), presente nas teorias de controle social. Deixando de considerar o conhecimento como dado neutro, passaram a estabelecer relações entre conhecimento e “interesses humanos, hierarquia de classes, distribuição de poder na sociedade e ideologia” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.77), preocupando-se com a compreensão das relações entre diferentes saberes. Dicotomizavam-se conhecimento acadêmico e científico historicamente sistematizados, e saberes populares e experienciados.

Ainda hoje presentes de forma significativa no campo do Currículo, as teorias críticas, ao tensionarem a significação de conhecimento como elemento neutro do currículo, colocaram em pauta outras possibilidades de significação. Primeiro, na esteira ainda de Dewey (progressivismo), buscaram desatrelar da significação de conhecimento as marcas das

os níveis de ensino, os profissionais que trabalham nos arquivos públicos e privados e em instituições de patrimônio e memória.

¹⁴ No quadro de fundadores da Associação Nacional de História, figuram historiadores, autores de obras importantes na produção historiográfica (Sérgio Buarque de Hollanda, Maria Yedda Linhares), ao lado de padres. Dentre esses últimos: Michel Sshocycans, Miguel Schaff e Sebastião Romano Machado.

teorias curriculares instrumentais, alertando que o conhecimento não deveria apenas se prestar “a atender as finalidades de funcionamento do sistema, mas vincular-se à formação de cidadãos capazes de contribuir para as mudanças sociais” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.75), enfim, possibilitar a formação para uma vida democrática, finalidades ainda hoje presentes nos textos das políticas. Nas teorias de perspectiva crítica, o ponto de tensão passou a ser a preocupação em compreender como a estrutura político-econômica e social atua nos processos de seleção dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos que essa seleção exclui.

Nos anos de 1970, princípios da Sociologia foram incorporados na luta pela significação do currículo, inaugurando o que se convencionou chamar Nova Sociologia da Educação, disputando o espaço que tinham a Filosofia e a Psicologia, no campo curricular. O conhecimento, até então hegemônico na sua perspectiva acadêmica, passou a ser entendido em uma associação direta ao poder político-econômico. Ao final da década de 1970, teorias reconceptualizaram o conceito de currículo e, pela primeira vez, os estudos, sobretudo de Michael Apple, dirigiram críticas ao entendimento de currículo baseado em critérios de seleção, recorrendo à concepção de tradição seletiva de Raymond Williams, do campo dos Estudos Culturais. Mais adiante, na próxima subseção, retorno a essas aproximações. Por ora, considero importante apontar algumas das ressignificações por que passaram as concepções de conhecimento presentes nas teorias críticas ao serem transportadas para o campo do currículo no Brasil, não desconsiderando, entretanto, o quanto essas ressignificações são novamente refocalizadas em outros espaços.

Dois conjuntos de autores merecem destaque. O primeiro deles, na perspectiva da educação popular, é Paulo Freire, que, embora tenha aberto “espaços para entendermos a produção de significados no currículo” (FREIRE, 1983, p. 85), considera que a educação, enquanto atividade dialógica na qual alunos e professores aprendem, “deve garantir a devolução organizada e sistematizada dos elementos que lhe são entregues pelos estudantes de forma inestruturada” (FREIRE, 1983, p.93). Nesse sentido, se, por um lado, o conhecimento não possui um significado em si, sendo contextualmente produzido nas lutas contra a opressão, por outro, mesmo questionando métodos e possíveis hierarquizações do conhecimento, não nega o diálogo com a cultura acumulada historicamente que precisa ser devolvida de forma organizada e sistematizada, como meio de garantir a reconquista do direito à palavra daqueles que a possuem de forma inestruturada.

O segundo é composto por outros autores que, no Brasil, mesmo vinculados às teorias críticas, colocaram em xeque, desde os anos de 1970, as concepções de conhecimento

defendidas nas teorias críticas. Refiro-me aos autores da perspectiva histórico-crítica: Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. Nessa perspectiva, a centralidade dos conteúdos na escola permaneceu, e os critérios de seleção é que precisaram ser questionados. Para esses autores, os conteúdos “incluem os conhecimentos sistematizados, as habilidades e hábitos cognitivos de pesquisa e estudo, mas também atitudes, convicções e valores” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 88). Esse conjunto de conhecimentos precisa ser selecionado nos limites de uma cultura essencializada, capaz de propiciar aos estudantes o acesso a esquemas conceituais com possibilidades de entender e modificar a sociedade onde estão inseridos (LOPES; MACEDO, 2011b).

Mesmo indicando uma superação de neutralidade do conhecimento em função da sua construção sócio-histórica, permaneceu, nesse conjunto de autores, o caráter de conhecimento objetivo, bem como manteve-se a dicotomia entre conhecimentos acadêmicos, historicamente construídos e legitimados, e os conhecimentos de senso comum, não legitimados, hegemonizando a concepção de currículo como processo de seleção e organização do que vale a pena ensinar.

No caso brasileiro, as teorias da correspondência foram tensionadas pela política educacional do desenvolvimentismo e da segurança nacional, hegemônica ao longo da ditadura civil-militar (1964-1986), na qual a ênfase recaía sobre a concepção de currículo como aparato de controle social. Nas suas representações, a política do desenvolvimentismo e da segurança nacional, expressa, primeiro, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), ao prever “um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais” (art. 26) e, mais tarde, já em pleno período da ditadura civil-militar, a Lei 5692/72, ratificando o artigo 26 de Lei 4.024, no estabelecimento de um currículo mínimo, determinando que a seleção dos conteúdos curriculares deveria ficar a cargo do Conselho Federal de Educação, definindo-lhes objetivos e amplitude (Lei 5692/71, art.4º), evidenciaram a ênfase no planejamento curricular com vistas à prescrição e a intervenção, a seleção e a ordem dos conteúdos em cada uma das disciplinas escolares e acadêmicas; bem como sua adequação aos diferentes níveis de escolarização¹⁵. Ratificou-se, assim, a perspectiva de controle social, como marca predominante na história intelectual do currículo no Brasil, ao longo daquele período.

Essa concepção, expressa nas leis citadas anteriormente, foi questionada ao longo do período de vigência da ditadura militar no Brasil e coincidiu com a intensificação das

¹⁵ No campo disciplinar da História, a Lei 5692/71 torna extinta essa disciplina e institui-se, amalgamada a outras disciplinas, a de Estudos Sociais.

pesquisas do campo curricular, motivada, dentre outros fatores, pelo aumento considerável dos programas de pós-graduação em Educação em curso desde a segunda metade da década de 1960 e pela atuação dos movimentos sociais frente ao processo de redemocratização.

Embora a análise dos movimentos sociais não seja foco desta pesquisa, considero importante ressaltar a importância que a atuação de múltiplos grupos sociais, em torno de muitos desses movimentos, representou para a definição das políticas, destacando as políticas curriculares. Nesse processo, uma pluralidade de espaços de conflito ampliou a esfera política para vários níveis do social e tornou praticamente “impossível identificar um determinado grupo social, referido a um sistema ordenado e coerente de “posições de sujeitos”¹⁶(LACLAU, 1986). A relação, dentro dessa pluralidade, esteve longe de ser óbvia e permanente. Ao contrário, ela constituiu o resultado de construções políticas complexas, nas quais o político deixou de ser um nível do social, tornando-se uma dimensão presente ao longo de toda a prática social, fazendo ruir a concepção do político como um espaço fechado e homogêneo (LACLAU, 1986, p.1-2). A proliferação de antagonismos entre diferentes grupos, em que cada um deles tendeu a criar seu próprio espaço e a politizar uma área específica de relações sociais, revelou o potencial democrático dos novos movimentos sociais (LACLAU, 1986, p.7). As exigências desses movimentos traduziram uma visão indeterminada e radicalmente aberta da sociedade, fazendo com que cada arranjo social, provisoriamente universal, representasse somente o resultado contingente de operações articulatórias entre uma pluralidade de espaços e não uma categoria básica que pudesse determinar o significado e os limites de cada um desses espaços.

Nessa perspectiva, no período durante e após a ditadura militar, no qual predominavam as teorias instrumentais de currículo, o embate entre os educadores que defendiam a educação popular, apoiados na perspectiva freiriana, e os teóricos da pedagogia histórico-crítica dos conteúdos ganha espaço, na luta pela significação do currículo, com a permanência das marcas instrumentais que caracterizam os textos das políticas, dirigindo a esses textos críticas severas.

Nos anos finais de 1970 e nos iniciais da década seguinte, no Brasil, desenvolveram-se os estudos do campo curricular que, na esteira da fenomenologia, enfatizavam os estudos curriculares centrados na escola que passaram a se preocupar com a construção de práticas emancipatórias que pudessem dar conta da desconstrução da racionalidade dual tyleriana que separa os “que pensam” e os “que fazem” a escola. No Brasil, destacaram-se, dentre outras, nessa perspectiva (a) o interacionismo simbólico, que compreende a prática nas escolas como

¹⁶ Mais adiante apresento argumentos que levam o autor da citação a colocá-la entre aspas.

particularidades, evidenciando uma cultura da escola; (b) as teorias curriculares baseadas na concepção de professor reflexivo, defendendo a ressignificação do currículo formal pelo professor, na intenção de anular os efeitos do currículo prescrito; (c) as teorias de história de vida dos professores, defendidas por Ivor Goodson, que precisam considerar os contextos em que estão inseridas essas histórias; e (d) os estudos nos/dos/com os cotidianos, que defendem as redes de conhecimento, isto é, “os conhecimentos, em sentido amplo, são tecidos em redes constituídas na inter-relação complexa de diferentes contextos” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.161). Na esteira dessas últimas, é central a crítica à ideia de universalismo do conhecimento, e o currículo passou a ser entendido como um conjunto não só de conhecimentos científicos, mas de práticas, de crenças e de saberes que são trazidos para a escola pelos sujeitos que nela se constituem. Enfim, acenou-se com a crise dos parâmetros da ciência moderna, ao mesmo tempo em que começaram a se afastar da concepção de “um real que paira acima da construção do conhecimento, esse não escapa por completo da ideia de que o conhecimento precisa e pode se referir a um real” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 164).

As concepções de conhecimento que foram apresentadas nas diferentes teorias curriculares punham em lados opostos “(a) os sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e os sujeitos que dominam os saberes deslegitimados” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 91); (b) proposta e implementação; e (c) currículo formal e currículo ativo, buscando superar o que naquele momento se apresentava como antagônico: a racionalidade tyleriana. É esse antagonismo que possibilitou, dentre outros, que se colocasse em xeque a concepção de currículo como seleção de conhecimentos a partir de um repertório partilhado e essencializado. Nesse sentido, também, o currículo passou a ser entendido como processo de significação e nesse processo a cultura adquire centralidade no campo da teoria curricular. Deixo para a próxima subseção a abordagem da concepção de currículo que confere centralidade à cultura. Entretanto, julgo importante destacar outras questões que simultaneamente acompanharam as lutas pela significação de conhecimento na perspectiva da centralidade da cultura.

A entrada em cena das concepções de **cultura da escola**, de **professor reflexivo**, de **história de vida dos professores**, de **cotidiano**, na década de 1980, lutando pela hegemonia de uma dada concepção de currículo, a que fiz referência anteriormente nesta subseção, se deu em um contexto marcado pela redemocratização do país, com a posse, nos estados e municípios de novos governos eleitos e pelo desenvolvimento de uma série de discussões que prepararam a elaboração de uma nova constituição e de uma nova lei que regulasse a educação. Os antagonismos principais eram os currículos mínimos estabelecidos pela Lei

5.692/71 e a centralização das tomadas de decisões sobre as escolas nas mãos dos Conselhos Federal e Estadual de Educação. Foi esse quadro de tensões que acompanhou a luta pela significação de currículo, que ultrapassando a marca de uma década, se expressaria na edição da nova legislação: a LDB de dezembro de 1996. Deixando a análise dos embates que acompanharam a edição dessa regulamentação da educação para a segunda seção, interessante, por ora, compreender as perspectivas teóricas que lutam pela hegemonia do que entendem por **conhecimento e planejamento** na significação de currículo.

Com relação ao planejamento, embora se busque responder à demanda de descentralização com a ideia de autonomia para as escolas, essa autonomia, mesmo vista como marca dos novos textos curriculares, se apresenta cerceada pela concepção neles embutida de estabelecimentos de currículos nacionais e de políticas centralizadas dirigidas à avaliação e distribuição de livros didáticos. Com relação à significação de conhecimento, se tensiona a concepção de conhecimento como valorização do “discurso do passado, dos valores nacionais e dos saberes acadêmicos, entendidos como uma cultura comum” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 239), bem como a lógica disciplinar da organização curricular, com a introdução, no caso do ensino médio, das áreas de conhecimento. O eixo organizativo do currículo em torno do qual se buscam respostas a essas demandas se dá em torno da proposição de uma organização curricular tendo como base as competências.

De um modo geral, essa organização se inseria em um panorama de crise do cientificismo questionando os elementos legitimadores do conhecimento. O conhecimento válido passou a ser aquele que gera uma ação, e sua importância residiria na sua possibilidade performática. A organização curricular em torno das competências – cuja análise não cabe nos limites desta pesquisa – não se constituiu, entretanto, em um significativo vazio, para usar os termos da *Teoria do Discurso*, capaz de aglutinar as diferenças em torno da luta pela significação de conhecimento. A primeira dificuldade que se apresentou no sentido de sua hegemonização diz respeito à necessidade de relacionar em torno de competências o que se entende por conhecimento performático. Sua significação esbarra na tensão entre a tradição, que tende a aceitar aqueles considerados válidos cientificamente, e entre aqueles considerados desejados pela sociedade, que naquele momento elencava como válidos os conhecimentos capazes de atender às exigências do mercado.

Em trabalho recente, Oliveira (2006a), analisando a ressignificação dessa proposição em uma escola do sistema federal de ensino no Rio de Janeiro, evidencia, na análise do Projeto Político Pedagógico (INEP, 2002), a permanência dos conteúdos disciplinares como eixo organizativo do currículo. As competências são apostas ao texto curricular na forma de

anexos à listagem de conteúdos. De igual modo, teóricos do currículo dirigem críticas à concepção de conhecimento presentes nos documentos curriculares dos anos de 1990, apontando “a naturalização dos conteúdos tradicionais, a pretensão de um consenso em relação a eles, visando a uma cultura comum e, em contrapartida, o silêncio sobre os conflitos entre saberes na sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 242). Identificam, enfim, nessas proposições, a prescrição de um modelo que as aproxima do que comumente se designa por reformas neoliberais, atacando-as duramente.

O processo de revisão por que passaram as concepções de **conhecimento** e **planejamento** na significação do currículo, realizadas durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, no início do século XXI, e expressos em novas Diretrizes e outros documentos curriculares retomaram a concepção da importância do conhecimento, da organização disciplinar e da centralidade na sequência lógica dos conteúdos. Criticando o que designam por *medo dos conteúdos*, buscaram “prescrever” “um projeto de fixação de identidade do aluno por meio do conhecimento, desconsiderando os múltiplos conflitos na própria fixação discursiva do que vem a ser conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 244).

A título de fechamento desta seção, interessa-me, conectando a concepção de currículo que defendo, isto é, como política cultural discursiva, ratificar a necessidade de considerar o compartilhamento de sentidos; as articulações que possibilitam acordos, consideradas em suas características parciais e localizadas historicamente; as tradições que explicam as permanências do mesmo horizonte teórico que se apresenta em disputa e os novos usos dessa tradição que os afastam desse horizonte teórico. Enfim, minha intenção não é apresentar um conceito fechado de conhecimento e planejamento, enquanto componentes do currículo, mas considerar os processos articulatórios que envolvem a luta por sua significação.

1.1.2 Currículo: a centralidade da cultura

Raymond Williams (1979) apresentou, em sua obra *Marxismo e literatura*, estudos exaustivos sobre os significados que foram sendo atribuídos ao termo cultura, ao longo do tempo. De forma linear, Williams vai apresentado, ao longo de seu livro, esses significados. Afirma que, até o século XVIII, cultura significava uma atividade, sobretudo relacionada à criação de animais e vegetais e que, somente a partir do período final dos anos de 1700, passou a ser utilizado na acepção de civilização em oposição ao significado de barbárie. A

hegemonia europeia no mundo, decorrente do movimento de expansão e conquista das áreas coloniais na América, na Ásia e na África, constituiu-se no contexto que justificou essa concepção.

Essa compreensão se tornou hegemônica até a segunda metade do século XX e definia cultura como um corpo de conhecimentos qualificados como superior, verdadeiro e único – daí a palavra cultura ser escrita no singular. De forte caráter hierárquico e elitista, antagonizava-se à cultura popular ou à cultura dos povos colonizados, sinônimos de barbárie. Inspirada na tradição iluminista, que queria fazer supor a existência de uma cultura universal, a concepção de cultura, a partir, sobretudo da criação dos Estados Nacionais, foi buscando superar o universalismo, preocupando-se com a criação de uma identidade nacional, embora, localmente, ainda identificada como uma única cultura verdadeira e superior.

Vários autores começaram a problematizar essa concepção. Provenientes, muitos deles, das classes operárias e filiados ao Partido Comunista, chegaram às universidades e começaram a questionar as fronteiras entre “cultura operária” e “cultura burguesa”, entre “cultura de massa” e “alta cultura”. Foi, nessa época, que se destacaram os estudos de Raymond Williams, analisando essas dicotomias como sintomas de etnocentrismo e buscando combater as concepções elitistas em que estava circunscrita a concepção de cultura até então. Imbricando suas análises a outras categorias – ideologia e hegemonia – os Estudos Culturais, desenvolvidos no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, tiveram em Raymond Williams e Edward Thompson seus maiores expoentes.

Para os autores do Centro de Estudos Culturais inglês, “a cultura era compreendida como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social” (SILVA, 2009, p. 133) e a essa concepção se atribui o mérito de ultrapassar aquela, até então dominante, que entendia a cultura como o conjunto das “grandes obras”, adotando uma forma mais inclusiva, que abarcava o que comumente chamava-se de “cultura popular” ou a cultura das classes dominadas. O contexto histórico marcado por duas grandes guerras mundiais que culminaram com a perda da hegemonia europeia; pelo questionamento do alinhamento do Partido Comunista a Stálin e pelo desenvolvimento dos meios de comunicação de massa põe em xeque a concepção de uma cultura única.

Além de buscar ultrapassar a concepção elitista de cultura, Williams e Thompson passaram a se preocupar também com a necessidade de rever o pensamento marxista, sobretudo no que este se referia à questão do determinismo econômico sobre a cultura. Nesse movimento, as contribuições do pensamento de Althusser e Gramsci foram fundamentais

nessa revisão, contribuindo para superar “a famosa metáfora marxista da divisão entre infraestrutura e superestrutura” (WILLIAMS, 1979, p.133), conferindo centralidade à cultura na análise da vida social, bem como superando a dicotomia entre cultura e vida material.

Williams situou sua obra na vertente teórica do *materialismo cultural, uma teoria das especificidades da produção cultural e literária material, dentro do materialismo histórico* (WILLIAMS, 1979, p.11), defendendo, dentre outras, as ideias de cultura como aspecto importante e ativo na organização social; como elemento constitutivo do processo social e, assim, um modo de produção de significados e valores sociais que podem refletir, mas também produzir significados que mudam a sociedade (LIMA, 2009).

Entretanto, pelo menos no que se referia à educação dos trabalhadores, as marcas do pensamento marxista prevaleceram nos estudos do Centro e podem ser percebidas, primeiro, no estabelecimento de uma agenda crítica na qual a preocupação principal dos pesquisadores da Universidade de Birmingham era “com uma educação pública que divulgasse e defendesse os valores da cultura comum [dos] operários, em oposição aos valores gerais defendidos pela elite” (LIMA, 2009) e, segundo, no fato de serem fortemente impulsionados pela centralidade da problemática das classes sociais, não admitindo “qualquer tipo de luta política oposicionista fora da ‘experiência vivida’ ou das chamadas ‘práticas concretas’” (COSTA, 2002, p. 140).

Embora reconhecendo a contribuição dos pioneiros dos Estudos Culturais, novas perspectivas vêm sendo adotadas pelos pesquisadores que conferem centralidade à cultura em seus estudos. Assim, esses autores reconhecem a importância dos pesquisadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na medida em que estes deixaram de compreender a cultura como esfera separada do social e passaram a entendê-la como um processo central e uma arena de lutas. Preocupados com novos conceitos, sobretudo de identidade e diferença, esses pesquisadores, mais recentemente, têm enfatizado em seus estudos a existência de várias tensões culturais para além daquelas determinadas pela estrutura de classes sociais, como, por exemplo, as de gênero, de raça, de religião e étnica sendo, por isso mesmo, “criticados por desencorajarem as ações políticas comuns capazes de realizar a transformação social necessária para a consecução do projeto de uma agenda crítica” (LIMA, 2009), bem como pela redução de toda a dinâmica social à dinâmica cultural.

Nos anos finais do século XX, alguns autores põem em xeque a concepção hegemônica do Centro de Estudos Culturais expressa na obra de Raymond Williams e de Edward Thompson, bem como buscaram responder às críticas apresentadas por autores de características mais acentuadamente marxistas às novas concepções de nuances pós-

estruturalistas nos Estudos Culturais. No final da década de 1970, o campo de Currículo, sobretudo os estudos de Michael Apple, que inauguraram junto com Pinar (1989) o que se convencionou chamar reconceptualização do campo do Currículo, pela primeira vez, dirigiram críticas ao entendimento de currículo baseado em critérios de seleção, apoiados na concepção de tradição seletiva de Raymond Williams.

Os reconceptualistas de um modo geral problematizaram teorias curriculares instrumentais que enfatizavam o planejamento curricular com vistas a orientar a seleção e a ordem dos conteúdos em cada uma das disciplinas escolares e acadêmicas e a sua adequação aos diferentes níveis de ensino. Essa reconceptualização problematizou, também, a teoria curricular de perspectiva crítica, hegemônica à época, que colocava em xeque a forma de organização curricular disciplinar do conhecimento, considerada como instrumento de dominação, já que a disciplinarização de conhecimento, dentre outros fatores, era entendida como “uma patologia do conhecimento” (VEIGA-NETO, 1994) e responsável pela manutenção das desigualdades sociais (GOODSON, 1997). Essas problematizações apresentaram-se na forma de teorias que, marcadas pelo hibridismo, abriram o caminho para a concepção de currículo como espaço de produção de sentidos e de disputa por significação.

Vários autores de diferentes campos de pesquisa vêm nos ajudando a entender por que as questões culturais ocuparam, e ocupam, cada vez mais frequentemente, o centro dos debates curriculares. No Brasil, essa centralidade vem sendo defendida por Macedo (2006, 2009), por Lopes (2005, 2009), por Veiga-Neto (2002, 2007), dentre outros pesquisadores, que entendem o currículo como arena de produção cultural, na qual embates identitários se dão segundo relações assimétricas de poder. Para esses autores, o currículo é entendido como espaço de produção de significado, no qual o conhecimento, como construção sócio-histórica, faz parte dessa produção, em contraposição àqueles que entendem o currículo como conteúdo e a cultura como repertório de conhecimentos e valores a partir do qual alguns itens são selecionados.

Com relação à ênfase que assumiram esses conceitos, é importante que se destaque que, mesmo quando, ainda nos anos finais do século XX, as pesquisas curriculares passaram a conferir centralidade à cultura, tendiam e tendem ainda a considerá-la como letrada, privilégio do escrito, civilizada e “a escola [como] o espaço reservado à transmissão da cultura erudita, cujos produtores e detentores fazem parte da elite política, econômica e cultural e têm acesso ao saber através da escrita, dos estudos, dos livros” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p.67). Reforçam, desse modo, a centralidade do conhecimento e tratam a cultura em termos de

classificações de categorias, identitariamente definidas por relações de poder (LOPES, 2005, p.57).

Mais recentemente, entretanto, as pesquisas do campo curricular estenderam a ideia de cultura como produção, sem que tal fato significasse o apagamento da tensão entre conhecimento e cultura. Desenhos curriculares, na perspectiva de currículo como arena de lutas, hibridizaram-se às teorias críticas, configuradas de forma hegemônica, e novos documentos curriculares editados pelo Ministério de Educação, tendo pesquisadores do campo curricular como autores, buscam reconfigurar a centralidade do conhecimento (MEC-SEB, 2008), com o argumento de que são “os conhecimentos escolares básicos que permitem a formação dos sujeitos como cidadãos ativos” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 191) e que, supor o contrário do que essa concepção sugere, é uma atitude minimamente ingênua (LOPES; MACEDO, 2011b)

A permanência das marcas de pertencimento à estrutura de classes sociais, mesmo quando se passou a considerar outras variáveis, como as de gênero ou de raça; o estabelecimento de uma agenda crítica como finalidade curricular a ser alcançada; e a concepção de identidades fixas a serem construídas vêm se constituindo em deslizamentos nas teorias curriculares que se pretenderam, nos anos de 1980, pós-críticas, fazendo com que o deslocamento do econômico para o cultural não alterasse, ainda, a lógica da determinação econômica. Mesmo para os autores que mais se têm comprometido com as teorias pós-críticas, “a superação das dicotomias requer ainda a sua enunciação, tornando ambivalentes as marcas do que se convencionou chamar de teorias curriculares crítica e pós-crítica” (LOPES, 2005, p.61).

As perspectivas teóricas pós-críticas, hibridizadas em processos constantes de reinterpretação e enunciadas muitas vezes de forma dicotômica, como nos indica Lopes, precisaram problematizar seus aportes teórico-metodológicos no sentido de “reconceptualizar” a cultura. Assim, o que se convencionou chamar de *virada linguística e cultural*, movimento no qual o conceito de discurso adquiriu centralidade, o vínculo entre conhecimento e realidade vem sendo alterado e os questionamentos (a) da possibilidade de um repertório partilhado integralmente a partir de um processo de reprodução; (b) da definição de uma identidade fixa; (c) de relações políticas verticalizadas; (d) da processualidade baseada em relações de causa e efeito; e (e) da correspondência entre os efeitos da estrutura escolar e as classes sociais resultaram, dentre outros motivos, na adoção de uma nova possibilidade de conceptualização da cultura.

Desse modo, essas teorias curriculares desterritorializaram antigas concepções, reterritorializando-as em novas configurações (GARCÍA CANCLINI, 1998) e a cultura passou a ser entendida como um processo contínuo de criação e não mais como um produto que se possa essencializar. Nesse processo de criação, tornou-se necessário também considerar as relações de poder em uma perspectiva não verticalizada, mas que, em diferentes arenas políticas, sujeitos se constituem na luta por tornar hegemônica determinada concepção, sempre provisória e contingente, sujeita a fechamentos discursivos. Em outras palavras: “passou-se de uma concepção vertical e bipolar para outra descentralizada, multideterminada das relações sociopolíticas” (GARCÍA CANCLINI, 1998, p.28).

Tornou-se também necessário considerar as identidades como não fixas, ou seja, como processos de identificação, na medida em que qualquer fechamento das identidades significa considerar as 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.

Por outro lado, as teorias curriculares que trabalham com a perspectiva da centralidade da cultura compartilham com as teorias críticas alguns sentidos. Dentre esses, destaco a crítica social dos conteúdos que alertou para a necessidade de desnaturalizar o conhecimento escolar, usando como argumento “o [seu] caráter construído e interpretativo” (SILVA, 2000) e para a necessidade de questionar a ideia de epistemologia de um campo disciplinar específico, passando a entender as diferentes disciplinas do currículo como construções sócio-históricas e como o meio pelo qual os padrões de estabilidade e mudança sociais atuam no currículo (GOODSON, 1997).

As concepções defendidas por esses autores do campo curricular, ao questionarem a ênfase até então posta no planejamento, na prescrição e mesmo na proposição, a partir de um projeto pré-definido de sociedade, deslocando o eixo para a cultura e poder, tensionaram outros campos de conhecimento, dentre eles, o da Didática. Entendida como repertório de técnicas capazes de fornecer instrumentos que possibilitassem a transmissão de conhecimentos e reforçando a concepção de escola e de universidade como espaços de reprodução de conhecimentos elaborados nos respectivos campos disciplinares científicos e acadêmicos, a Didática passou a dirigir críticas às teorias instrumentais, bem como à concepção de conhecimento como neutro e inquestionável nelas embutidas. Apresentada até então como uma Didática Geral que servia a todos os campos disciplinares de ensino, desconectada dos conhecimentos específicos de cada uma das disciplinas que compõem os currículos, quer sejam eles escolares ou acadêmicos, dá lugar a uma série de embates que

acabam por resultar na criação de Didáticas Disciplinares Específicas. Se, por um lado, essas especificidades buscavam conferir centralidade aos conhecimentos disciplinares de referência, por outro, isso não significou o recrudescimento da crítica aos enfoques curriculares instrumentais, fazendo permanecer, ao longo do período demarcado para esta pesquisa, sobretudo no que se refere à disciplina História, a tensão entre os campos curriculares e os da Didática, na “busca de investigar e compreender os projetos educativos em curso” (MONTEIRO, 2010, p.483).

Na luta por hegemonia de determinadas concepções em relação ao ensino da disciplina História e a produção de propostas curriculares para essa mesma disciplina, por exemplo, a intersecção entre os campos de Currículo e da Didática, quer se trate de uma didática geral ou de uma didática específica, tensionou-se, tensiona-se ainda. Nessa tensão, uma série de embates acabou por criar um campo teórico híbrido, no qual as contribuições do campo curricular se amalgamaram às contribuições do campo da Didática e passaram a reconhecer a especificidade epistemológica dos conhecimentos escolares (MONTEIRO, 2010), conferindo centralidade ao caráter disciplinar dos currículos.

Em uma perspectiva com ênfase na Didática, autores predominantemente franceses (Chevallard, Chervel, Devalay) e, em outra perspectiva inserida no campo curricular, pesquisadores predominantemente ingleses (Young, Goodson, Ball) estenderam os debates sobre a epistemologia escolar. Essa tensão acabou por hibridizar teorias que têm em comum a produtividade do conhecimento escolar e a concepção de que este conhecimento não é mera reprodução do que é produzido no campo científico de referência.

Se, nos anos de 1980, a questão colocada para o campo da Didática se referia à superação de uma concepção que lhe conferia, predominantemente, um caráter de repertório de técnicas capazes de fornecer instrumentos que possibilitassem a transmissão de conhecimentos, a tensão, ainda hoje, a ser resolvida é a de encontrar um caminho que lhe confira legitimidade por uma via que não seja de natureza meramente instrumental. Assim, ampliaram-se os questionamentos que, desde a década de 1970, foram dirigidos às “relações simplistas entre conhecimento e tecnologia, e busca-se uma nova configuração do seu objeto que negue” a Didática como mero campo aplicativo e técnico de uma ciência do conhecimento (PIMENTA, 2008, p. 610).

Nesse sentido, o conhecimento escolar e suas bases epistemológicas foram selecionados como os objetos a serem investigados nas pesquisas que assumiram essa perspectiva. Por outro lado, os autores que mantiveram um diálogo mais forte com o campo curricular, aproximando-se da ideia de currículo como arena de produção cultural, buscavam

entender os processos articulatórios nos quais sujeitos em um determinado contexto se constituem e possibilitam que determinados sentidos, de forma provisória e contingente, se hegemonizem.

Alicerçadas nos estudos sobre a história das disciplinas, tendo por base sua compreensão sócio-histórica (Ivor Goodson, Stephen Ball e Thomas Popkewitz), e sobre aquelas do campo da Didática (Chevallard, Tardif), as duas vertentes teóricas convergiram no sentido de argumentar em defesa da organização curricular disciplinar, atuando na transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, sem atribuir a eles nenhum caráter de hierarquização. Aproximaram-se na defesa das especificidades de cada uma das disciplinas, mesmo quando a organização curricular se pretendia integrada ou interdisciplinar, por considerarem que nesse caso a organização curricular se encontraria submetida à lógica disciplinar (LOPES; MACEDO, 2011b). Convergiram, também, no sentido de entender a construção sócio-histórica dos conhecimentos disciplinares, buscando superar concepções instrumentais que entendem os saberes disciplinares como repertórios estáveis legitimados por critérios epistemológicos, portanto únicos e inquestionáveis, bem como concepções curriculares críticas que entendem a organização curricular como uma forma de dominação, facilitada pela disciplinarização.

Leite (2009, p.10) analisando a produção teórica brasileira sobre a problemática da constituição do conhecimento escolar nos grupos de trabalho (GT) e de estudo (GE) da ANPed, no período 1998-2003, evidencia afastamentos entre os dois campos de conhecimento, afirmando que “as abordagens multiculturais do currículo [...] com frequência se desenvolvem por outros caminhos, sem focar especificamente a constituição do conhecimento escolar”. Reagrupando 2017 trabalhos em sete categorias¹⁷, seleciona desse universo, oitenta textos que tratam da temática de sua análise. O mapeamento dessa produção conduz a autora a algumas conclusões. Vale destacar algumas delas. Primeiro, a ausência, no período analisado, no GT Didática de trabalhos relativos ao que inclui na categoria *problemáticas culturais* e uma predominância de trabalhos que tratam dos processos de didatização dos saberes e da epistemologia do conhecimento escolar. Segundo, uma inversão dessa tendência no GT Currículo no qual a maior parte dos trabalhos selecionados se encontra na categoria das *problemáticas culturais*. Como terceira consideração que destaco enfatiza, no GT Currículo, a quase ausência de produção na categoria processos de didatização de saberes. Conclui levantando a hipótese de que a pouca penetração que “a abordagem epistemológica

¹⁷ (1) Processos de didatização dos saberes; (2) História das Disciplinas; (3) Crítica Curricular; (4) Problemáticas culturais; (5) Currículo oficial e resistência; (6) Saberes prévios; e (7) Epistemologia do conhecimento escolar.

encontra no GT Currículo, onde as matrizes teóricas que generalizei sob o rótulo pouco preciso de pós-críticas, vêm se mostrando predominantes, sendo no geral resistentes a esse tipo de enfoque” (LEITE, 2009, p. 12).

Com base em Leite (2009), as preocupações do campo da Didática e as do campo curricular que conferem centralidade à cultura vêm apresentando inquietações diferentes. Aquelas em que mais fortemente se estabeleceram as conexões com o campo da Didática tomaram como objeto o conhecimento disciplinar, investigando as bases epistemológicas desse conhecimento, quer sejam eles de natureza historiográfica (no caso da disciplina História), quer sejam aqueles que são mobilizados na produção desses saberes nas escolas e academias. Já os autores do campo curricular na perspectiva da centralidade da cultura defendem a concepção de uma epistemologia escolar (LOPES, 1999) que precisa considerar as relações saber-poder que engendram o conhecimento disciplinar (VEIGA-NETO, 2002) e a forma como a lógica disciplinar se evidencia na definição das políticas, quer se considere o macrocontexto, quer se considerem instituições educacionais particulares.

Em diálogo com Candau (2009, p. 38), “é possível afirmar que o campo da Didática está no momento atual sendo desafiado por novas problemáticas [...] em que emergem uma pluralidade de enfoques e temáticas”, substituindo, por exemplo, a ênfase que até então se conferia, no campo, às questões da formação de professores, temática preferida nas aproximações feitas com a perspectiva curricular crítica dos conteúdos. Entretanto, a hegemonia dessa perspectiva curricular, ainda hoje, coloca em debate a necessidade de que, segundo Libâneo e Alves (2012, p.28),

tanto o curso de licenciatura, denominado de pedagogia (voltado basicamente para a relação pedagógica), reconheça a especificidade dos saberes disciplinares a ensinar, e que as demais licenciaturas reconheçam a especificidade das relações pedagógicas (...) e entre elas introduza as práticas socioculturais, a trajetória social dos alunos, a vida cotidiana, as mídias, as identidades sociais e culturais.

Nesse sentido, os autores do campo da Didática compartilham o entendimento de que cabe à Didática, independente de orientações teóricas, ocupar lugar próprio na formação de professores, provendo os conhecimentos e as práticas para o papel de mediação pedagógica no processo de ensino aprendizagem, reconhecendo a especificidade das relações pedagógicas e dos conhecimentos disciplinares. Entretanto, o reconhecimento dessas especificidades implica a submissão de ambas a critérios de validação epistemológica, também específicos, que acabam por reforçar o conceito de cultura imbricado a categorizações epistemológicas do conhecimento científico (LOPES; MACEDO, 2011b).

A centralidade dessa temática, no campo discursivo da disciplina História, se expressa na tensão entre esses dois campos do conhecimento – pedagógico e histórico – e, nesta tese, se constitui como foco central de análise. Não no sentido de compreender os critérios de validação epistemológica que os orientam, mas no sentido de compreender as disputas nas quais atores, em diferentes arenas de luta, produzem discursos e textos, buscando a legitimação de seus projetos. Essa tensão está presente, dentre outros acontecimentos, na cisão que, nos anos de 1980 e 1990, ocorre na Associação Nacional de História com a criação de dois fóruns específicos – O Encontro Perspectivas do Ensino da História e o Encontro de Pesquisadores de Ensino da História – cuja temática predominante é a relação pedagógica a que se refere Libâneo, vinculada, entretanto, à produção do conhecimento de referência que se pretende seja orientador do campo pedagógico. Assim, a perspectiva curricular que confere centralidade à cultura, cuja perspectiva defendo nesta pesquisa, possibilita a compreensão de como a concepção de conhecimento validado epistemologicamente, quer se considere o campo discursivo da disciplina História, quer o campo disciplinar pedagógico, depende de processos articulatórios de significação que acompanham as definições das políticas curriculares.

Esse entendimento do currículo como arena de lutas vem recebendo críticas de autores que circunscrevem seus trabalhos em outras perspectivas teórico-metodológicas. As teorias que privilegiam o campo discursivo e simbólico na constituição de identidades e diferenças vêm sendo questionadas sobre suas possibilidades de transformação da sociedade no sentido de “corrigir” as desigualdades e exclusões geradas pelas políticas. Tendo a concordar com Melo e Costa (1995, p.141), quando afirmam que “a análise das diferentes formas de produção cultural pode vir a se constituir em uma forma de expor mecanismos de subordinação, de controle e de exclusão”; a concordar também com Stuart Hall (1997), quando afirma que é na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição dos grupos dominantes, embora tensionando a concepção do que venha a ser dominante e dominado. Com Lopes e Macedo (2011b, p.92), entendo “que não há uma posição [de classe social e/ou poder] na qual possamos fixar um sujeito e categorizá-lo como dominado ou oprimido, em oposição a um dominante que sempre será o mesmo em qualquer situação e contexto”. É essa argumentação que me possibilita compreender que os processos de constituição de sujeitos, sempre sobredeterminadas, dependem das relações de poder que os constituem, como de igual modo possibilita a concepção de conhecimento como dependente dessas mesmas relações.

Tendo, por fim, a concordar com De Alba (2007), quando afirma, baseada no conceito de *figura de mundo* de Villoro¹⁸ (1992, p. 16 apud DE ALBA, 2007, p. 80), que são

as novas gerações aquelas que vão incorporando em sua subjetividade a nova figura de mundo. Este é também um aspecto básico para trabalhar neste momento histórico no campo do currículo, graças ao fato de que [se] as gerações maiores tendem a “conservar” a estruturalidade (figura de mundo) na qual nasceram e se formaram [...] é uma exigência abrir-se às mudanças, aos elementos, aos contornos que tendem a esboçar a nova figura de mundo ou figuras de mundo, do mundo-mundos que se está desestruturando e ao mesmo tempo constituindo novas formas de organização, de estruturalidade

Argumento que as teorias curriculares, a partir dos anos de 1980, ao conferirem centralidade às categorias de cultura e poder, tensionaram a definição das políticas curriculares, possibilitando o entendimento assumido nesta pesquisa, isto é, o de políticas como o conjunto de ações que visam à produção de sentidos, portanto, entendendo-as como políticas culturais discursivas.

1.1.3 Currículo: a luta por significação no campo da política curricular

Uma leitura, mesmo que apressada, de qualquer jornal, uma vista de olhos nos noticiários da televisão ou na rede de notícias que circulam na Internet ou que nos chegam nos e-mails que, diariamente, recebemos nos permitem, de imediato, uma constatação: vivemos em um mundo marcado por tensões entre culturas. Os conflitos étnicos, religiosos, dentre outros, são as temáticas predominantes nesses diferentes textos que nos chegam dos mais variados lugares e mesmo nos que circulam nas ficções, nas poesias e nos versos de canções¹⁹.

Se pensarmos nas escolas, essas tensões também se fazem presentes, primeiro, porque alunos e professores as carregam consigo; segundo, porque, nas finalidades educacionais expressas nos documentos e nos discursos pedagógicos que visam a atender a demanda, ainda prevalecente, de um currículo único para as escolas, as questões relacionadas à cultura

¹⁸ A concepção de “figura de mundo” está baseada nos estudos de Juan Villoro sobre a transição da época feudal para o Renascimento nos quais o autor confere centralidade aos marcos da época feudal para compreender os elementos que articulados, conformam a nova figura de mundo do Renascimento.

¹⁹ Em trabalho anterior, usei como epígrafe a canção *Podres Poderes* de Caetano Veloso com destaque para os seguintes versos: *Enquanto os homens exercem / Seus podres poderes/ Índios e padres e bichas/ Negros e mulheres/ E adolescentes fazem o carnaval.../ Queria querer cantar/ Afinado com eles / Silenciar em respeito Ao seu transe num êxtase / Ser indecente / Mas tudo é muito mau ...*

envolvem constantes embates na busca da hegemonia, mesmo que contingente e provisória, de uma determinada concepção de educação, fazendo imbricar, dessa forma, cultura e poder.

Na mesma perspectiva, defendo, com Lopes e Macedo (2011b, p. 39), que, como “políticas culturais, [as políticas de currículo] são uma política da diferença e esta não tem um significado fixo como propõem [os diferentes] estruturalismos e sim significados que são produtos de relações de diferença mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem”. Esse entendimento, que não descarta o foco na emancipação nem a possibilidade de tornar possível uma ação política coletiva, tensiona esses focos no sentido de entender que a emancipação não pode ser definida *a priori*, fora da arena de lutas, do mesmo modo que entende que a ação coletiva, como sugere Laclau (2006), depende de uma luta por hegemonia.

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. Nesta concepção não há um repertório a ser partilhado integralmente, há um processo contínuo de recriação; não há uma essencialização da cultura a ser reproduzida, há um processo de (re)significação por hibridismo de marcas culturais; não há privilegiamento da noção de causa e efeito, há relações políticas fluidas; não há identidades fixas, mas processos de identificação dependentes de fechamentos discursivos; há, enfim, predominantemente, a concepção de currículo como espaço de significação.

Nessa perspectiva, a categoria poder assume papel de destaque, sendo entendida como difusa e produzida discursivamente, sem verticalismos e sem convergir para um mesmo sentido. É com ela que oriento a análise do material empírico selecionado no sentido de compreender como sujeitos se constituem e atuam na produção de políticas curriculares, no campo disciplinar da História; como os textos e discursos produzidos por esses sujeitos são significados; como determinados sentidos se hegemonizam; e quais processos de articulação possibilitam essa hegemonização.

A temática das políticas curriculares ainda não ocupa destaque nas pesquisas do campo. Datadas do início dos anos de 1990, e compreendendo política como um conjunto de estratégias destinadas a orientar as práticas pedagógicas, essa é uma concepção ainda hegemônica no campo do Currículo. Sob esse ponto de vista, as pesquisas estão muitas vezes limitadas à análise dos documentos emanados do Estado que detém o papel de formulador, por excelência, de propostas políticas. O contexto da prática, considerado o espaço de implementação das propostas emanadas desse poder central, é analisado no sentido de apontar para seus efeitos e resultados, bem como prescrever possíveis soluções para os problemas

verificados nessa implementação. Com marcas estruturais, tendem a separar proposta de implementação e currículo formal e currículo em ação.

Essas teorias de caráter estadocêntrico são reconfiguradas a partir de indagações advindas do campo das Ciências Sociais. Mantendo-se, muitas vezes, no mesmo campo teórico, enfatizam, entretanto, a preocupação com a forma como a política se constitui. Assim sendo, aproximam-se de uma concepção crítica de currículo, entendendo a política como um “conjunto de ações determinadas pelas relações econômicas estruturadas pelo modo de produção capitalista que envolve negociação, contestação e luta, portanto disputa por hegemonia” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 236). As análises das políticas, segundo esse modelo analítico de viés estrutural marxista, predominam em um contexto do mundo globalizado. Mesmo apresentando nuances em relação ao entendimento que têm do fenômeno de globalização e mesmo tensionadas pela concepção de política em sua dimensão formal, adotam como temática a análise da implantação nas escolas de novas formas de gerenciamento e de dispositivos que visam a atender aos interesses do mercado. Em sua maioria, os trabalhos investigativos nessa perspectiva, ao privilegiarem a política executada, conferem-lhe um caráter determinante que impede de considerar a possibilidade de reinterpretações quando são transportadas para as escolas. Pressupõem, por outro lado, um “assujeitamento” dos atores nas escolas a essa política, determinada, em última instância pelas estruturas econômicas.

Sem abandonar a preocupação com o alcance da justiça social presente nas análises das políticas de currículo com foco na estrutura econômica, nos anos finais de 1990, novos modelos analíticos para a compreensão das políticas foram construídos. Alicerçados na concepção de que as políticas gestadas pelo Estado “silenciam conflitos e ambivalências das práticas nas escolas” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.246), Ball & Bowe (1998), elaboraram a abordagem do ciclo de políticas, tendo como foco o processo de recontextualização que ocorre nas escolas. Reinterpretadas no sentido de esmaecer a relação ação-estrutura que, como deslizamentos, se faz presente, pesquisas que se orientam pela centralidade da cultura, reunindo pesquisadores de diferentes campos do conhecimento, acenaram com modelos analíticos que se inscrevem no que se denomina teorias pós-estruturais.

É nessa perspectiva que apoio a análise das políticas curriculares, procurando superar o enfoque crítico que predomina nas concepções de política anteriormente indicadas. Assim, a concepção de hegemonia é entendida como “luta pela constituição de representações que envolve negociação, isto é, articulação discursiva na qual alguns grupos particulares buscam defender determinadas demandas curriculares” (LOPES, 2010) e não como uma construção

determinada pela estrutura econômica. A concepção de poder substitui o entendimento de poder centralizado pela concepção de poderes oblíquos, em que não se pode estabelecer um centro difusor, face à necessidade de se considerarem as articulações que são estabelecidas de forma contingente e provisória e de se considerar, também, apoiada em Foucault (2003), a ideia de poder espreado por todas as arenas sociais. Por fim, ressalto a noção de discurso, como estrutura descentrada e não fixa (LACLAU, 2006) em substituição à concepção de estrutura como fechamento a partir do qual todas as ações podem ser explicadas.

É com ênfase nos enfoques discursivos que intentam substituir ou matizar os modelos analíticos para a compreensão das políticas curriculares com foco na estrutura, que defendo para esta tese a concepção de currículo como política cultural discursiva, entendendo discurso como uma totalidade relacional, provisória e contingente, de *significantes* que limitam a significação de determinadas práticas. É a articulação de significantes expressos nos textos selecionados que me possibilitam compreender os processos de hegemonização de sentidos nas políticas curriculares.

Assim sendo, acreditando ter indicado a concepção de política com que abordo a temática desta pesquisa, considero importante afirmar que, se a investigação que realizo pode vir a se constituir em nova reconfiguração da política disciplinar, não tem a pretensão de dar conta de toda a luta política que se trava nas definições das políticas curriculares nos diferentes campos discursivos por elas atravessados. Escolhas feitas ao longo do percurso de investigação exigiram uma delimitação dos processos de significação postos em análise. De igual modo, a seleção das fontes empíricas circunscreve os resultados apresentados a determinados campos discursivos, deixando de fora a análise de outras fontes que, decerto, se analisadas, reconfigurariam este trabalho.

2 AS TRADIÇÕES DISCIPLINARES DA HISTÓRIA NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

2.1 Justificando o foco na disciplina História

A escolha da disciplina História deveu-se, entre outros motivos, à minha trajetória profissional como professora dessa disciplina, iniciada em 1968, quando fui aprovada no vestibular do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS – da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Era, ao mesmo tempo, estudante no curso de graduação e professora, pois já trabalhava em cursos da rede privada de ensino. Os professores brilhantes que tive oportunidade de conhecer no curso de pré-vestibular – muitos professores também da universidade – e que, de certa forma, ajudaram a ratificar minha escolha, tinham sido afastados em função da edição do Ato Institucional n.º 5, do Decreto 477 e do advento dos *anos de chumbo* que iriam perdurar até os anos finais de 1980. Em seu lugar, uma maioria de professores de História defensora de uma concepção historiográfica positivista, coordenada pelo Prof. Eremildo Vianna, compunha o corpo docente do IFCS.

As disciplinas obrigatórias – História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea – se apresentavam de forma linear, traziam a ideia de evolução e eram ministradas por professores especialistas em cada um dos períodos históricos, enfatizando o caráter de erudição e academicismo de que se revestia, naquele momento, a disciplina acadêmica. A preocupação com o desenvolvimento da pesquisa historiográfica trazia, para o elenco de disciplinas, aquelas ligadas ao conjunto de ciências classificadas como auxiliares da História, como, por exemplo, Paleografia e Arqueologia. Por dois semestres iniciais e consecutivos, um ciclo básico era formado pelas disciplinas de Antropologia, Ciência Política, Sociologia e Filosofia, inclusão que, possivelmente, se conectava ao movimento europeu questionador do protagonismo da História nas Ciências Sociais. Naquele contexto, as discussões travadas na Escola dos Annales, inaugurando o que se convencionou chamar Nova História, chegavam de forma bastante restrita nas aulas do curso de graduação, e a História de viés marxista era absolutamente proibida nas bibliografias indicadas pela universidade, embora constasse de nossas “leituras clandestinas”.

Interrompi temporariamente os estudos de graduação, mais precisamente em meados da década de 1970, e motivos não faltaram para justificar tal decisão. Dentre eles, cabe destacar a efervescência do Movimento Estudantil, que levava a um confronto constante entre os universitários do IFCS e as forças militares e, não por raras vezes, levava à suspensão das aulas e à prisão de muitos estudantes e professores. Afastada do IFCS, voltei à Universidade em 1976, para concluir a graduação em História, não mais na UFRJ, mas em uma universidade particular, em Campo Grande, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro. Não me lembro de nada pior na minha trajetória de estudante, e a imagem emblemática que tenho dessa época é a do professor de História Contemporânea dando início à sua primeira aula, indicando como bibliografia²⁰ a mesma usada por mim, como professora, nos colégios da rede particular onde dava aulas de História para o então 2º grau. Naquela instituição, aproveitando os créditos concluídos no IFCS, terminei o curso de História, em 1977. Não desenvolvi nenhum projeto de pesquisa, pois as monografias de final de curso ainda não eram obrigatórias e a titulação de licenciatura restringiu-se à observação de algumas aulas na própria faculdade nos seus cursos de Educação Básica e a uma ou duas disciplinas de Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º graus.

Um ano depois, ingressei no curso de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, sendo bolsista e trabalhando na microfilmagem de documentos do século XIX da própria universidade. Na UFSC, elaborei e tive aprovado o projeto de dissertação *Emancipação do escravo e a imprensa periódica em Santa Catarina (1871 – 1888): uma análise de conteúdo*, sob orientação do professor argentino Ernesto Ruiz. Sobre o programa de Pós-Graduação em História, vale destacar que o mesmo tinha como corpo docente professores *brazilianistas*, na maioria latino-americanos, que, apropriando-se das contribuições do estruturalismo, utilizavam como método aqueles que a Linguística disponibilizava. A História Serial e a ênfase nos métodos quantitativos apresentavam-se como orientações teóricas predominantes naquele momento.

Concluí os créditos que me valeram o título de Especialização em História, mas abandonei o projeto de dissertação. Se as orientações teóricas acima mencionadas encabeçavam o elenco de motivações para tal decisão, outras se apresentaram. A suspensão da bolsa, as dificuldades de conseguir emprego em uma cidade controlada por um grupo de famílias tradicionais – os Ramos e os Bornhausen –, minha participação em um grupo de

²⁰ VIANNA, Hélio. *História do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

intelectuais que editavam um jornal alternativo²¹ e de oposição ao então governo catarinense e a prisão de alguns, enquadrados na Lei de Segurança Nacional, foram motivos para o desligamento da Universidade e para o retorno ao Rio de Janeiro.

De volta, em 1983, ingressei como professora na Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE –, cuja mantenedora era o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e fui, em 1984, aprovada no concurso de seleção para professores do Colégio Pedro II. Naquela época, a graduação em História – mas não só essa – habilitava o professor a ministrar as disciplinas de Estudos Regionais, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Fui, na ENCE, de 1983 a 1991, professora de Estudos Regionais. Os conteúdos que no programa se referiam à História eram planejados e ministrados por mim e os que correspondiam aos conteúdos tradicionais de Geografia eram planejados para serem dados em forma de módulos, os quais muitas vezes aconteciam na forma de palestras proferidas por colegas dessa disciplina.

Atuei, desde 1969, nas redes municipal e particular do estado do Rio de Janeiro, na rede particular de Santa Catarina e na rede federal de ensino, onde, até hoje, sou professora de História. Ao longo desse período, pude estabelecer um traço de permanência no ensino da disciplina: os conteúdos selecionados nos programas, elaborados muitas vezes pelas próprias equipes de professores, faziam, fazem ainda, pressupor escolhas em uma totalidade representada pela cultura europeia, ocidental, masculina e branca. É nesse universo que as seleções foram/vêm sendo feitas, quer se use como critério a cronologia, os modos de produção, os conceitos, quer a seleção seja por temas. Mesmo os dispositivos legais da política escolar que tornaram a História do Brasil obrigatória²² e, mais recentemente, estabeleceram a obrigatoriedade da História da África²³, não alteraram a concepção dessa totalidade eurocêntrica a partir da qual as escolhas são feitas.

Essa marca de permanência no ensino da disciplina naturaliza, por um lado, a concepção de que a principal fonte do conhecimento base é o conteúdo (SHULMAN, apud GOODSON, 1997, p. 96) e, decorrente dessa, a ideia de neutralidade desses conhecimentos, apresentando-se como um fator de estabilidade curricular (GOODSON, 1997). Por outro lado, vem reafirmando, também, a tradição curricular comprometida com a transmissão de uma

²¹ Jornal *Afinal* publicado em Florianópolis nos anos finais de 1970 e iniciais de 1980, censurado pela Lei de Segurança Nacional.

²² O Plano Geral de Ensino (CPPII, 1996) estabelecia como prioridade a História do Brasil.

²³ A edição da Lei no 10.639, de 2003, que introduziu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da Educação Básica.

cultura que se pretende hegemônica. Mesmo que se precise considerar, nas propostas curriculares, a diversidade cultural, permanece a ideia de uma cultura comum que precisa ser ensinada a todos e que, ao ser aprendida, pressupõe a garantia da formação cidadã crítica, da inclusão no mercado de trabalho e da inclusão social, finalidades, dentre outras, a serem alcançadas no processo de escolarização.

Ainda hoje as concepções de cultura única e de um corpo naturalizado de conhecimentos a ser transmitido são, permanentemente, tensionadas por processos de ressignificação que as reinterpretam e lhes dão novos significados, questionando padrões que se pretendem homogeneizadores (MACEDO, 2004, p. 120). Alguns desses processos merecem ser destacados. Primeiro, a partir de uma tradição que entende a disciplina escolar História como a mais indicada à consecução de uma determinada visão de mundo, alicerçada na possibilidade de transformações sociais com vistas à criação de uma sociedade mais justa e igualitária, os conteúdos selecionados são apresentados de forma a cumprir essa tradição. Mesmo que não se possa atribuir nenhum sentido fixo ao que se entende por uma sociedade mais justa e igualitária, esse foi um sentido que, sobretudo no contexto de redemocratização do país dos anos de 1980, depois de vinte anos de ditadura militar, pude compartilhar com outros professores naquilo que considerávamos um ensino *politicamente engajado*. Nesse sentido, os personagens da História, os grandes heróis nacionais que ajudaram a forjar uma identidade nacional, foram substituídos por heróis anônimos dos movimentos sociais, sem que isso tivesse significado, entretanto, o abandono das marcas lineares e processuais da disciplina ou tampouco a construção de uma identidade que negasse as marcas de um projeto de nação.

Responder a essa “vocação pedagógica da História”, substituindo a seleção dos personagens, não significou ultrapassar as marcas da História hegemônica. Permaneceram as insatisfações que, ao longo dos anos, os estudantes vinham demonstrando com relação às aulas da disciplina. A dificuldade de se chegar aos conteúdos de uma História mais contemporânea, o aligeiramento cada vez mais acentuado na forma de tratar os conteúdos – que havíamos naturalizado como indispensáveis de serem transmitidos –, a insatisfação com os resultados obtidos no trabalho com a pesquisa escolar, as dificuldades dos alunos com a leitura dos textos utilizados nas aulas – a maioria produzida no campo científico de referência – incluíram-se como problemas a serem resolvidos. Essas dificuldades transformaram-se em um “rol de culpas” que foi apresentado como sintoma de que o ensino da disciplina não “andava bem” e serviram de justificativa para a “abertura” às reformas curriculares que se puseram em curso a partir de então.

As Secretarias Estaduais de Educação, sobretudo no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e em São Paulo²⁴, editaram documentos curriculares que apresentavam propostas no sentido de orientar os professores na consecução das finalidades esperadas para o processo de escolarização que precisava dar conta do aumento do acesso à escola, “otimizar estudos para formular e reformular currículos; sugerir metas curriculares e novas propostas metodológicas” (LOBO; FARIA, [200-?]). A vitória da oposição nas eleições para governadores conferiu ênfase, nas propostas curriculares editadas, às teorias curriculares críticas e à perspectiva marxista no ensino da disciplina História. Essa ênfase foi duramente atacada pela imprensa e por setores sociais ligados mais diretamente ao ensino da disciplina.

Na escola, as dificuldades que vínhamos enfrentando com o ensino da disciplina corresponderam a um movimento com o intuito de buscar metodologias mais adequadas. Essas, mais livres dos mecanismos sociais que controlam o cumprimento dos conteúdos, eram disponibilizadas nas propostas curriculares então editadas, nos cursos de qualificação e na ampliação do acesso a materiais editoriais diversos, dentre outros recursos. As propostas que tinham uma forte marca da epistemologia genética de Jean Piaget chegaram aos professores, sobretudo através da equipe de consultores do Laboratório de Currículo da Secretaria Estadual de Educação-RJ, que, na década de 1980, embasaram as reformas curriculares no estado do Rio de Janeiro.

Participei, na escola onde trabalhava, de uma série de encontros com a Profa. Tomoko Paganelli (UFF)²⁵, autora da proposta na área de Estudos Sociais – ao lado de Ilmar Roloff de Mattos (PUC-Rio)²⁶ e Raquel Soihet (UFF)²⁷ – e as demandas que apresentávamos pareciam encontrar respostas nesses contatos com a proposta piagetiana. Os planos de ensino foram

²⁴ A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) iniciou, em 1986, a elaboração de uma proposta curricular que tinha, dentre outras, a finalidade de reformular os guias curriculares em vigor desde os anos de 1970. O Laboratório de Currículos no Rio de Janeiro era o órgão responsável pela pesquisa, formulação e implementação de propostas de renovação pedagógica e de política educacional.

²⁵ Possui graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (1959), Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (1982) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente é professora adjunto IV da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: mapas, grupo espaço tempo, ensino fundamental, estudos sociais, representação do espaço e espaço de representação.

²⁶ Possui graduação em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1965) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1985). Atualmente é Professor Associado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil.

²⁷ Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense, especialização em História do Brasil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1968), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1974), doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (1986) e pós-doutorado pela Université de Paris VIII (1997). Atualmente é professora titular da Universidade Federal Fluminense, atuando principalmente nos seguintes temas: Violência, Mulheres Pobres, Cotidiano, Resistência, Rio de Janeiro e Gênero.

reorganizados por conceitos e a ideia de etapas de construção do conhecimento passou a se constituir em pressupostos teórico-metodológicos que orientariam, a partir de então, o planejamento das aulas. Nessa proposta a teoria do desenvolvimento e da aprendizagem de Piaget era vista como base científica de uma didática e de um currículo.

Embora apresentasse deslizamentos no que se refere à manutenção dos objetivos que orientavam a determinação dos conteúdos a serem ensinados, a nova organização por conceitos ratificava a hegemonia da história processual e linear. Não fazíamos mais referência, por exemplo, à Pré-história, mas indicávamos como conceitos a divisão natural do trabalho, o nomadismo, o processo de sedentarização, o trabalho coletivo, dentre outros. A categoria trabalho assumiu centralidade; as finalidades do ensino da disciplina estavam ligadas à formação da cidadania, entendida como conjunto de direitos e deveres e da garantia de acesso aos conhecimentos socialmente construídos. Fragmentos de fontes históricas eram analisados nas aulas e apresentados como possibilidade de reconstrução pedagógica dos métodos que orientam a produção do conhecimento histórico. Se, por um lado, essas mudanças indicavam alterações na forma como vinham sendo organizados os conteúdos, por outro, mostravam embates e disputas que acabaram por manter a hegemonia da naturalização dos conhecimentos, isto é, sua marca de linearidade e causalidade, a centralidade da cultura ocidental, indicando que os padrões de estabilidade curricular garantiam a hegemonia dessa concepção de ensino.

A organização por conceitos, entretanto, não atendia às demandas apresentadas pelos professores no trabalho com a pesquisa escolar e com as habilidades necessárias ao estudo dos textos – material largamente utilizado nas aulas de História. Entendíamos que era necessário desenvolver nos alunos habilidades que pudessem garantir resultados mais positivos em relação a esses aspectos. Projetos interdisciplinares foram elaborados e apresentados em espaços de relatos de experiências. Tensionava-se a centralidade com que os conteúdos eram apresentados nos programas, que, entretanto, permaneciam hegemônicos na forma como eram expressos nos textos curriculares do contexto de influência institucional. Nessa tensão estiveram envolvidos professores de História, colegas na instituição escolar, que, nos anos finais de 1990, participaram como consultores nas equipes encarregadas da elaboração dos documentos curriculares da reforma educacional²⁸, cuja análise (Oliveira, 2006a) apontou que

²⁸ Avelino Romero Simoes Pereira. Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988). Mestre em História pela UFRJ (1995) e Doutor em História pela UFF (2012). Atualmente é professor de História da Música da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Em 1999 foi requisitado pelo Ministério da Educação onde, ao longo do ano de 2001, ocupou os seguintes cargos: Representante brasileiro na Comissão de Educação Básica do Mercosul, Coordenador do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio do Projeto Alvorada., membro do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica – RJ, Membro do Conselho Editorial da Revista TV Escola,

muitas das suas concepções já vinham sendo defendidas na escola – a interdisciplinaridade, a centralidade dos conceitos como eixo organizativo do programa, o currículo único e as habilidades, para citar apenas algumas de suas marcas – e se apresentaram nos textos das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), então editados.

A proposta curricular apresentada por meio de documentos que foram duramente criticados e identificados como um modelo de educação neoliberal, mesmo que neles se possam identificar práticas da instituição, originou uma série de disputas nas quais diferentes sentidos que se queriam atribuir ao ensino da História se antagonizaram. A nova proposta curricular da instituição, da qual participávamos, foi representada no texto do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2002), mantendo, mais uma vez, a hegemonia da História de viés eurocêntrico e as competências e habilidades figuraram como apêndices na medida necessária para garantir sua publicação pelo INEP; e a História organizada por eixos temáticos, como no texto dos PCN, foi abandonada.

Foram os traços hegemônicos do ensino da História – viés eurocêntrico; concepção de uma cultura unificada que precisa ser ensinada a todos; expectativa de acolhimento da diversidade, sem que isso significasse a adoção de uma política da diferença (Macedo, 2004, p. 120) e as dificuldades que tínhamos, alunos e a equipe de professores da qual fazia parte, em relação ao ensino da disciplina, que constituíram os motivos de minha investigação, dentre outros, que tem início, de forma mais sistemática, na pesquisa de mestrado e para a qual me orientei pelos aportes teórico-metodológicos da *História das Disciplinas Escolares*, proposto por Ivor Goodson.

Coordenador do Subprograma Nacional do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio; Membro do Comitê Técnico do Exame Nacional do Ensino Médio, Suplente na Comissão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e Membro do GT de Ensino de História e Geografia do Mercosul junto ao Setor Educativo do Mercosul, dentre outros. Dirceu Castilho Pacheco. Possui graduação em História pela Universidade Gama Filho (1976), especialização em História da América pela Universidade Federal Fluminense (1980), especialização em Atualização Em Arte Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001), doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Arquivos Pessoais, Pesquisa em Educação, Formação de Professores, Metodologia da Pesquisa, Pesquisa no/do/com os cotidianos.

2.1.1 O modelo analítico da História das Disciplinas Escolares: suas possibilidades

Goodson (1997) ancorou seu modelo analítico, base teórica que orientou minha pesquisa de mestrado, em um “tripé” que incorpora as contribuições da História da Educação, da Historiografia e as do campo do Currículo – nesse último, sobretudo, aquelas que se intensificaram a partir da Nova Sociologia da Educação –, defendendo a desnaturalização do conhecimento disciplinar; a defesa de seu caráter sócio-histórico; as categorizações das disciplinas e a não hierarquização entre as diferentes categorias; os critérios de estabilidade e mudança que, a partir da disciplina, atuam no currículo; e a importância do que nele se denomina comunidades disciplinares na constituição disciplinar.

Goodson (1997, p. 27) também apresentou em seu modelo o entendimento de que as disciplinas são “construídas social e politicamente e os atores envolvidos [nesta construção] empregam uma gama de recursos ideológicos (sentido simbólico) e materiais (sentido prático) para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas”. Considerou que a definição de finalidades disciplinares específicas depende de que estas estejam articuladas aos objetivos educacionais estabelecidos no âmbito de cada uma das instituições e àqueles definidos no âmbito do Estado. A definição dessas finalidades disciplinares, materializadas em textos que têm a chancela oficial (no âmbito do Estado ou das instituições educacionais, como escolas ou universidades), envolve, na busca de “status, território e recursos” (GOODSON, 1997) para a disciplina, conflitos que são gerados em função de valores e de interesses diversos, que acabam por ressignificar as propostas que chegam às escolas e universidades.

Assim, reafirmando a ideia de desnaturalização do conhecimento disciplinar e de disciplina como construção sócio-histórica e o meio pelo qual padrões de estabilidade e mudança atuam no currículo, Goodson trouxe como elemento central para a constituição de seu modelo analítico, a centralidade das disciplinas na definição das políticas curriculares, sobretudo pelo caráter ordenado e estruturado que conferem ao currículo. Entendendo a disciplina como construção sócio-histórica que atende a finalidades sociais decorrentes do projeto social de escolarização, e como tecnologia de organização curricular que visa a controlar sujeitos, espaços, tempos e saberes, o autor inglês defendeu, a atuação de especialistas em cada uma das disciplinas na definição das políticas curriculares (LOPES, 2007, 2008a, 2008b). Como rede de profissionais de um campo científico específico, a comunidade disciplinar, constituída por pesquisadores no ensino das disciplinas e no campo do conhecimento de referência, e por professores nas escolas e universidades, organizaria formas de representação para explicar e legitimar decisões políticas.

Em Goodson, o conceito comunidade disciplinar é central, especialmente no que se refere à natureza dos conhecimentos disciplinares e ao papel que, a partir dessa referência, e, em disputa por “status, recursos e território” (GOODSON, 1997) para a disciplina, em um determinado macrocontexto, as ações desse conjunto de atores sociais se constitui. As identidades para o autor inglês são definidas pela história e atuam na luta política em função dessa história. É nesse sentido que considero que são definidas fora da luta política, tendo em vista uma luta política definida como articulação discursiva

Assim, o autor entendeu a importância da *História das Disciplinas Escolares*, na medida em que considerou a disciplina determinada por fatores históricos ligados ao contexto macro, daí sua preocupação em alicerçar sua teoria no campo da História da Educação²⁹. Preocupado em eleger uma concepção historiográfica que lhe possibilitasse ferramentas de análise e pressupondo uma estrutura contextual macro que se apresentasse como limitadora das ações de sujeitos na constituição de cada uma das disciplinas que compõem o currículo, Goodson escolhe como concepção historiográfica a História das Mentalidades, encontrando nela a base de sustentação teórica para defender o que denominou teoria do contexto.

Embora não seja objeto desta pesquisa uma discussão aprofundada sobre o campo historiográfico, considero importante aprofundar as relações que, na *História das Disciplinas Escolares*, são estabelecidas entre Historiografia e Currículo. Para os fins a que me proponho, isto é, compreender as bases teóricas que sustentam a *História das Disciplinas Escolares* para com ela compartilhar ou superar concepções, essa me parece uma estratégia de pesquisa interessante, no sentido de, na última seção, apresentar as leituras que dela se pode fazer na perspectiva da Teoria do Discurso. É com essa intenção que me detenho nos pressupostos teóricos da História das Mentalidades.

2.2 Tensões no campo da Historiografia

A partir dos anos de 1960, acirraram-se os debates que, desde a criação dos *Annales* nos anos de 1920, giravam em torno da crítica ao que se convencionou chamar de História tradicional, essa ancorada nas concepções de acontecimento político de curta duração, de

²⁹ Stephen Ball também trabalhou com a História das Disciplinas Escolares, mas ampliou suas pesquisas, fortalecendo a discussão sociológica e política. Abandonando a discussão histórica, desenvolveu seu modelo analítico alicerçado na micropolítica e na circularidade das políticas. Ivor Goodson aprofundou o viés histórico, formando-se em História Econômica, nos anos de 1960.

grandes personalidades e de linearidade cronológica. Crítica potencializada, não só, mas também, pelos avanços do estruturalismo. Assim, no centro dos debates do campo da História, os estudos que são realizados pelo grupo da História dos Annales criaram, ao longo de duas décadas, uma cadeia que se unia tendo como ênfase a crítica à História tradicional de marcas positivistas, antagonismo que possibilitou a articulação de diferentes sentidos que se pretendiam hegemônicos no campo historiográfico e, naquele momento, como necessidade de resposta aos avanços das teorias estruturalistas.

Vários historiadores, reunidos em torno da Escola dos Annales, sobretudo o historiador francês Fernand Braudel (1992), buscaram resposta aos questionamentos apresentados pelo estruturalismo, reinterpretando o conceito de estrutura no campo da pesquisa historiográfica, fundamentando-se, inclusive, em questionamentos apresentados, anteriormente, por Marc Bloch (2001) aos acontecimentos de curta duração. Um desses sentidos era o defendido por Braudel (1992), ao introduzir o conceito de longa duração. O historiador francês inaugurou a perspectiva da longa duração nas pesquisas que realizava, tentando, dessa forma, abandonar os acontecimentos de curta duração, ao mesmo tempo em que buscou definir um conceito de estrutura próprio dos historiadores (RODRIGUES, 2009, p.173), isto é, explicitar a temporalidade da própria estrutura. A crítica que se estabeleceu no interior dos Annales ao conceito de estrutura de Lévy-Strauss, configurando a Nova História, evidenciou, por outro lado, uma disputa pela manutenção do *status* da disciplina no campo das Ciências Sociais, no qual o estruturalismo se tornara hegemônico.

Os argumentos utilizados na defesa do *status* da História se constituíram em torno da ideia de que, primeiro, o “estruturalismo arriscava traduzir níveis de profundidade num tipo de “alfabeto Morse” aparentemente universal” (RODRIGUES, 2009, p.175). Em segundo lugar, o conceito de longa duração, em Braudel, atendia a uma visão mais ampliada das atitudes de vários aspectos da vida social, incluindo os fenômenos históricos que, para o historiador francês, não se alteravam ao sabor de mudanças políticas ou econômicas, mas careciam do entendimento do que está escondido por trás das estruturas. Essa concepção historiográfica preocupou-se, então, em captar o que havia de comum em um determinado contexto e que as regras de funcionamento da estrutura não podiam alcançar. O alcance de uma suposta totalidade entre ação e estrutura só seria possível com a revelação do que está sedimentado por trás das estruturas.

Para os historiadores da História das Mentalidades, “para cada sociedade em sua época histórica, existe uma mentalidade que não pode ser desligada da história dos sistemas culturais, de valores e de crenças” (MAROTTA, s/d, p. 20). Para tal, se faziam necessárias

incursões em direções diversas, interconectando a História a outros campos do conhecimento, como a Antropologia e a Literatura, dentre outros. De igual modo, métodos quantitativos e documentação em série passaram a ser largamente utilizados, visando a fornecer dados quantificáveis capazes de mostrar uma realidade até então inexplorada e novos objetos foram incorporados àqueles antes predominantes.

Para Braudel, a longa duração, ao corresponder-se à temporalidade da estrutura, daria aos historiadores um lugar de vanguarda nas práticas interdisciplinares entre a História e as outras ciências. Mais que isso, superaria a concepção presente na Antropologia francesa de que a “História estaria fadada a uma função propedêutica, fornecendo para as pesquisas sua narrativa cronológica” visto que seus pressupostos teóricos forneciam apenas, segundo o autor, “dados de investigações relativos à superfície gratuita dos acontecimentos” (RODRIGUES, 2009, p. 170) que pouco contribuiriam para o conceito de estrutura, fundamental na compreensão de sua teoria.

Eixo de apoio da *História das Disciplinas Escolares*, a História das Mentalidades possibilitou a Goodson – e aos historiadores da Escola dos Annales – trabalhar com o conceito de longa duração. Esse conceito apresenta as estruturas que permanecem para além dos tempos de curta duração (o do acontecimento) – duramente atacados pelo estruturalismo – tensionando também o tempo de média duração ligado a acontecimentos conjunturais. A Nova História, na qual a História das Mentalidades se insere, organizada por Jacques Le Goff (1983), reuniu vários historiadores que buscaram articular o estrutural e a duração em torno de um antagonismo representado pela História Positivista. Com Braudel, os “acontecimentos morreram como centro da historiografia” (RODRIGUES, 2009, p.179), o que não significou que as diferenças articuladas em torno da constituição de uma cadeia articulatória que elegeu como “inimigo comum” os acontecimentos de curta duração tenham sido apagadas.

Embora considerasse a importância de aspectos particulares dentro de processos mais globais, valendo-se, por exemplo, mais recentemente, da história de vida, a preocupação de Goodson (1997) foi a de colocar em primeiro plano o que ele denominou teoria do contexto (p.73). Essa teoria, além de relacionar de forma determinística a ação de sujeitos ao macrocontexto, alicerçou-se em concepções da História das Mentalidades no que estas se referiam, por exemplo, à concepção de que haveria uma “mentalidade” presente na sociedade que estabeleceria, de forma determinística, uma linha de força, de poder e de conexão nas tensões indivíduo-coletividade (PROVETTI, 2009). Por outro lado, essa concepção historiográfica, ao acolher uma variedade de objetos de análise, possibilitou a escolha de temáticas como a selecionada por Goodson, além de permitir a incorporação de novas fontes

de pesquisa, antes não utilizadas nos estudos do campo da História, pois “para o historiador das Mentalidades tudo se torna fonte” (MAROTTA, S/d, p. 19). Dessa forma, os textos das políticas curriculares encontram, nas concepções da História das Mentalidades, argumentos de sustentação teórica, mesmo que, na sua seleção de fonte de análises, se reforce a ideia de política como guia da prática. Nesse sentido, a concepção historiográfica inaugurada por Braudel (1992), ao explicitar a temporalidade da própria estrutura, sustentou a teoria do contexto defendida por Goodson no modelo analítico da *História das Disciplinas Escolares*.

O período correspondente à efervescência da Nova História, a que Peter Burke (1992) chama de “revolução francesa na historiografia”, se evidencia nos anos de 1970 nas pesquisas de Roger Chartier (2002), de Claude Lefort e de Jacques Rancière (LE GOFF; DUBY, 1983). Esses autores, ao colocarem em xeque a ideia de uma mentalidade que subjuga os acontecimentos, superaram as bases da teoria do contexto, possibilitando a reconfiguração teórica desta pesquisa. Apresento mais adiante, pondo em diálogo outras concepções historiográficas, as possibilidades de superar a teoria do contexto em Goodson, lendo-a a partir da *Teoria do Discurso*. Antes disso, apresento a forma como reinterpreto o conceito comunidades disciplinares, central na *História das Disciplinas Escolares*, superando-a, mas tendo a preocupação de resguardar a ideia nela embutida de um sujeito que, em busca de estabilidade curricular e de recursos e *status* para a disciplina, delimita um campo discursivo que interfere nos processos articulatórios com vistas à hegemonização de sentidos nas políticas.

2.1.3. A atuação da Associação Nacional de História nas políticas curriculares

Presente nos currículos desde o século XIX, quando da criação do Colégio Pedro II (Oliveira, 2006a), a disciplina História, por mais de um século, manteve a tradição de uma historiografia “não acadêmica e autodidata, suficiente para dar conta de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento significativo na constituição de uma ‘identidade nacional’” (BITTENCOURT, 2004, p. 60), finalidades esperadas em seu ensino. Se, por um lado, a hegemonia da concepção positivista da História prestava-se à consecução dessas finalidades, por outro (a) as novas modalidades de concepção; (b) a possível perda do protagonismo da História no campo das Ciências Sociais face à hegemonização do estruturalismo e a consequente valorização da Linguística; (c) a necessidade de reestruturação da tradição

historiográfica presente até então no ensino da disciplina; e (d) a profissionalização do ensino e da pesquisa na área de História, dentre outros motivos, apresentavam-se como demandas no campo disciplinar. A Associação de Professores Universitários de História foi fundada nesse contexto.

Não é minha intenção tratar as demandas acima mencionadas numa relação de causa e efeito. Interessa-me entendê-las como elementos de uma cadeia articulatória que, naquele contexto, possibilitaram que processos de subjetivação se efetivassem no sentido de constituir o coletivo da Associação que, com autoridade reconhecida pelos conhecimentos historiográficos que seus membros dominavam, passou a defender determinadas posições, sem atribuir, entretanto, a esse conjunto de atores nenhuma identidade fixa.

Ao analisar, por exemplo, o conjunto de sócios fundadores da ANPUH e conhecer suas formas de atuação política, pude compreender a multiplicidade de demandas que cada um representava. Ao lado de historiadores renomados e professores das Faculdades de Filosofia, apoiavam a criação da Associação membros do clero (6) e militares (1) e, dentre os primeiros, destaco a presença de dois: Eremildo Luiz Vianna³⁰ e Maria Yedda Linhares³¹. Defendendo concepções diferentes em relação à disciplina História, os dois professores estabeleceram, naquele momento, entre si, uma aproximação em defesa da reforma das universidades no sentido de garantir maior flexibilidade administrativa, curricular e docente para as mesmas, e definiram como estratégias políticas a criação da Associação a fim de “dialogar, conhecer a experiência de outras Faculdades e estabelecer um consenso quanto a diretrizes essenciais para o ensino superior de História” (RBH, v.1, n.1).

Embora contingencialmente juntos no projeto de constituição da ANPUH, o Prof. Eremildo Vianna defendia uma tendência positivista da História, enquanto Maria Yedda Linhares, participando ao lado de Fernand Braudel na Escola dos Annales, questionava os pressupostos da tendência teórica defendida pelo primeiro. Diferenças que, se puderam ser articuladas nesse processo de constituição, se desfizeram e, novamente, se apresentaram.

³⁰ O professor foi Diretor do IFCS (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais) e ficou conhecido pela elaboração de listas para cassar professores e por ter como colaboradores professores com formação policial, ligados ao MAC (Movimento Anti-Comunista) e ao CCC (Comando de Caça aos Comunistas). Numa dessas listas, figurava o nome da Profa. Maria Yedda Linhares. Fui aluna do Prof. Eremildo Vianna, no período de 1969 a 1971 e a ele devo, além do meu desligamento do IFCS, o exílio voluntário, na França de muitos outros amigos do curso de graduação em História, na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³¹ Sobre Maria Yedda Linhares transcrevo sua entrevista publicada no site do IFCS: *Fui alvo de injustiças muito dolorosas para mim e para minha família, nesse momento, em virtude da perseguição que era movida por um professor de História Antiga e Medieval, Eremildo Viana. Entre 64 e 66, respondi a sete Inquéritos Policiais Militares, mas consegui licença para passar um ano na Inglaterra e na França (1964-65). Retomei meu trabalho com afinco, participei de todos os movimentos contra a ditadura, fui presa três vezes pelas autoridades do AI-5, e aposentada em abril de 1969* (Saul & Murillo. s/d. Disponível em <http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0022.htm> , acesso em 30 de maio de 2010).

Eremildo Vianna se tornou Diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Janeiro e afastou, em 1969, a Profa. Maria Yedda Linhares do quadro docente do Instituto. Do mesmo jeito a História de marcas positivistas permaneceu hegemônica nos currículos das universidades e escolas, embora continuasse a ser questionada por outras tendências historiográficas, bem como no ensino da História nas instituições de ensino.

A análise de documentos e de depoimentos de alguns de seus sócios fundadores indicou que, à época de sua fundação, diferenças em torno de concepções historiográficas, por exemplo, não impediram o estabelecimento de uma cadeia articulatória que possibilitasse explicar e legitimar decisões políticas. Em depoimento, Déa Ribeiro Fenelon, sócia fundadora da Associação, indicou que as principais questões naquele contexto se referiam

à tecnização do ensino, aos problemas acarretados pela formação geral, à submissão da produção científica à ideologia do Estado e às necessidades do mercado de trabalho, à ingerência externa na definição das diretrizes da Universidade Brasileira apontadas no Plano Atcon³², nos acordos MEC-USAID³³, no famoso relatório Meira Matos³⁴, enfim, na descaracterização da universidade como elemento de crítica e de encaminhamento de soluções adequadas ao que se discutia sob a temática de “realidade brasileira” (Depoimento de Déa Ribeiro Fenelon, 2007).

As finalidades da ANPUH, estatutariamente definidas, colocaram em xeque as finalidades que os órgãos centrais do Estado brasileiro pretendiam hegemonizar em direção ao que, ao longo da década de 1960, se convencionou chamar de *política da segurança nacional* e de *desenvolvimentismo econômico*. As soluções adequadas ao enfrentamento da temática realidade brasileira, finalidade apresentada nos textos e discursos dessa política, possibilitaram, também, condensar diferentes sentidos nesse significante, de tal modo que, em torno desse processo de condensação de sentidos, as diferenças se fizessem equivaler com vistas à hegemonização do projeto curricular que defendiam os membros reunidos em torno

³² Rudolf Atcon, americano, atuou como membro da AID (Agency International Development), como consultor do Ministério da Educação e Cultura, designado pelo então Presidente da República, General Artur da Costa e Silva, e como membro do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GRTU). Os estudos realizados por esse grupo culminaram, em 1968, com a reforma das universidades que incorporou muitas de suas recomendações (BOSCHETTI, 2007).

³³ Série de acordos produzidos, nos anos de 1960, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), que visava a estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira em um contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico.

³⁴ O Coronel Meira Mattos pertencia ao Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra e presidiu a Comissão que deveria intervir na universidade e propor medidas relacionadas aos problemas estudantis e à necessidade de ampliar o sistema de ensino superior, recomendando racionalidade nos investimentos para que pudessem gerar o máximo de rendimento (BOSCHETTI, 2007).

da Associação Nacional de História ou das instâncias governamentais. A proposição de uma nova disciplina – Estudos Sociais – foi defendida, sobretudo, mas não exclusivamente, pelo campo discursivo de influência, como possibilidade de consecução da compreensão da realidade nacional – finalidade educacional expressa nos documentos oficiais –, antagonizando-se à concepção de que a compreensão da realidade brasileira dependia da manutenção da História nos currículos.

Nos fóruns da ANPUH, defendia-se a concepção da disciplina como formadora “do aluno, quer dizer, [aquela] que o torna mais livre, mais capaz de conhecer, compreender e escolher por ele mesmo, já que a base do método é a autonomia intelectual” (RBH, v.2. n.3). No âmbito das propostas curriculares, ao longo das três primeiras décadas de funcionamento da ANPUH, o estabelecimento de estratégias em diferentes campos discursivos colocou em disputa as finalidades disciplinares da História. Os campos discursivos de influência e de produção de textos curriculares, para usar os termos de Ball (1998), fizeram-se representar na Lei 4.024/61 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e, dez anos mais tarde, na Lei 5.692/71 e no Parecer 853/71, com a instituição da disciplina Estudos Sociais em substituição à História e à Geografia. De igual modo, nas universidades, a formação dos professores se dava nas licenciaturas curtas em Estudos Sociais nas quais a História era apresentada como habilidade a ser desenvolvida, mas tirando-lhe, nas escolas, o caráter de campo de conhecimento específico.

Os contextos de influência e de produção de textos no campo discursivo da prática – universidades e escolas – apropriaram-se das determinações legais, estabelecendo propostas curriculares que, embora adotando a nova disciplina como componente curricular, mantinham as disciplinas de História e Geografia com conteúdos e finalidades disciplinares diferenciados e específicos, referendando as marcas da perspectiva acadêmica do conhecimento a ser ensinado nas escolas e universidades³⁵. Com essa intenção, nas décadas de 1960 e 1970, “os professores de História e Geografia [travaram] luta permanente contra todas essas iniciativas de destruição do ensino de suas disciplinas, eventualmente conseguindo algumas vitórias” (GLEZER, RBH, v.2 n. 3 p. 117). Dentre elas, vale destacar a retomada do ensino das disciplinas de História e Geografia, na rede de ensino da cidade de São Paulo, como disciplinas autônomas, bem como o estabelecimento, como critério de acesso para os professores das escolas de 1º e 2º graus, a exigência de conclusão de seus cursos específicos

³⁵ Em pesquisa anterior (Oliveira, 2006a), a análise dos programas e dos textos curriculares do Colégio Pedro II indicou que, apesar de se usar a designação Estudos Sociais, ao longo dos anos de 1980, mantiveram-se dois professores para ministrá-las: ao de História couberam os conteúdos da disciplina História e ao de Geografia, os conteúdos da disciplina Geografia. O programa de Estudos Sociais reunia os conteúdos das duas disciplinas.

na graduação. Essas duas situações me permitem ratificar a concepção que defendo, com Ball (1989, 1998), de que as políticas curriculares não podem ser analisadas, exclusivamente, na perspectiva das teorias estadocêntricas. São decorrentes de processos articulatórios em relações não verticalizadas de poder (GARCÍA CANCLINI, 1998), dando lugar a propostas híbridas que reconfiguram os sentidos representados nos textos das políticas (LOPES, 2004).

A criação da nova disciplina escolar e o estabelecimento das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, nas universidades, constituíram-se “na concretização da maior ameaça enfrentada pela História e pela Geografia, desde a sua instituição como disciplinas científicas autônomas e específicas” (GLEZER, RBH, v.2 n. 3, p. 118). Essa ameaça desencadeou o surgimento de um conjunto de ações políticas que delimitaram outros lugares de poder não circunscritos ao contexto de influência, mas a todas as arenas políticas por onde circulavam as políticas. Assim, diferenças em relação aos sentidos das políticas curriculares para o ensino da disciplina História nas escolas, nas universidades e nas instâncias oficiais de definição das políticas entraram em disputa, trazendo para o centro dos debates demandas em relação (a) à organização disciplinar e departamental dos currículos de formação de professores; (b) ao distanciamento entre as propostas de ensino e a formação docente nos cursos de licenciatura; (c) à ênfase na História episódica e factual, na causalidade, na sucessão linear e na neutralidade científica; e (d) em relação à importância dos métodos da pesquisa historiográfica como componente curricular.

No documento *Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil* (Mesquita, 2008) – dentre eles o de Estudos Sociais –, elaborado, em 1986, por um grupo de consultores formado por professores universitários de História e dentre esses, a própria Diretoria da ANPUH, são expressas algumas dessas demandas. Entretanto,

as concepções de História não foram discutidas; na composição do currículo não ficou esclarecido como se organizava a articulação com o ensino de 1º e 2º graus; em relação à pesquisa, constatou-se a inexistência de uma política efetiva; sobre a interação entre as disciplinas, a conclusão foi de completo isolamento; na questão das disciplinas teóricas, a tônica foi a constatação do isolamento entre essas e as demais disciplinas; na questão da relação com o ensino de 1º e 2º graus, houve o reconhecimento de que essa articulação não existe; sobre a legislação do ensino e a questão dos Estudos Sociais, o ponto de vista foi unânime em enfatizar os pressupostos e efeitos nocivos da Lei 5692/71, de condená-la e suprimi-la enquanto disciplina e licenciatura (Depoimento Déa Ribeiro Fenelon, 2007).

Demandas diferentes, naquele contexto, acabaram por se equivaler em torno de um exterior constitutivo capaz de articulá-las. Em outras palavras, a disciplina Estudos Sociais, instituída pela Lei 5.692/71, representou o antagonismo capaz de condensar diferentes

sentidos postos em disputa, sem que isso significasse conferir sentidos iguais para as diferentes demandas articuladas. Ao longo das décadas de 1960 a 1980, a disciplina História parecia não atender à compreensão da realidade brasileira, apresentada como finalidade, dentre outras, nos documentos oficiais, sendo, também, duramente desestabilizada, face aos avanços do estruturalismo de Claude Lévi-Strauss (2005). A ênfase nos fatores políticos, nas grandes personalidades e na cronologia, bem como no protagonismo da História no âmbito das Ciências Sociais – pressupostos que, dentre outros, orientavam até então as pesquisas em História – foram postos em xeque.

A manutenção da disciplina História nos currículos escolares e acadêmicos, como pretendiam os membros da ANPUH, ou sua fusão na nova disciplina Estudos Sociais, como pretendia a política dos órgãos centrais, foi negociada em processos articulatórios aos quais se aliaram outros atores sociais reunidos em torno da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), dentre outros. O questionamento à política educacional e à função social da escola e do processo educativo (Mesquita, 2008) e os embates travados no campo da Historiografia estenderam os processos articulatórios visando a possibilitar, em torno de sentidos provisoriamente comuns, o estabelecimento da hegemonia do projeto que defendia cada um desses grupos sociais.

Pesquisas recentes tendem a aceitar a ideia de que a discussão em torno da disciplina Estudos Sociais não se alicerçou em termos de argumentos de caráter exclusivamente epistemológicos, mas remontou “à preocupação dos associados com a demanda de mercado de trabalho do historiador e às investidas do MEC em relação ao campo da formação profissional” (MARTINS, 2002). Outras pesquisas (MESQUITA, 2008, p.80) chamam a atenção para o fato de que o espaço para as discussões que pudessem argumentar epistemologicamente em defesa da importância da disciplina História nos currículos foi bastante reduzido nos fóruns da Associação.

A ameaça representada pela instituição da nova disciplina se converteu no antagonismo que possibilitou a formação de uma cadeia de equivalência necessária – na perspectiva que defendo – para a recuperação do *status* da disciplina História, não descartando outras demandas que precisaram ser negociadas, muitas delas, no interior da própria Associação. Uma cadeia de diferenças com relação aos sentidos que defendiam determinados grupos no interior da ANPUH se manifestou. Um grupo de associados – o núcleo de historiadores-pesquisadores³⁶ – enfrentou “a ameaça” com o fortalecimento da

³⁶ O termo é usado por Mesquita (2008) quando a autora se refere aos professores universitários dos cursos de graduação em História, que ministravam as disciplinas ligadas ao campo historiográfico.

pesquisa e da divulgação historiográfica, ocupando posição de destaque, por exemplo, no espaço de diagramação da Revista Brasileira de História (RBH), bem como, quantitativamente, os textos que produziam eram editados em maior número. Outro grupo – o núcleo de historiadores-professores³⁷ –, preocupado com o ensino da disciplina nas universidades e nas escolas, ocupou o espaço da seção de noticiários, e os textos que editavam apareciam em número reduzido nas edições da RBH dos anos de 1980. Enfim, embora defendendo os interesses da disciplina História, não se pode, no entanto, compreender esses atores a partir de uma identidade fixa, mas entendê-los como um grupo social que tem sua subjetividade constituída em processos articulatórios de identificação, contingentes e provisórios.

Ao longo dos anos de 1980, a disciplina Estudos Sociais permaneceu no rol das disciplinas escolar e acadêmica e as licenciaturas curtas, na década de 1980, depois de avaliadas em relatórios enviados ao MEC, foram substituídas pelas licenciaturas plenas. O Conselho Federal de Educação (CFE), tendo como relator o conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, emitiu Parecer, alegando “que a curta duração da licenciatura [resultara] na graduação deficiente do professor [...] não apenas dos conteúdos de conhecimento, como ainda das técnicas pedagógicas ligadas ao ensino de atividades e áreas de estudo” (GLEZER, RBH, v.2, n. 3, p. 120). O diagnóstico, em relação às licenciaturas curtas, serviu, no Parecer, não como justificativa para a extinção da disciplina Estudos Sociais, mas como argumento para a criação das licenciaturas plenas em Estudos Sociais, transferindo o ônus das críticas para o processo de profissionalização docente.

A fim de ser implementado nas Universidades no ano de 1981, esboçou-se um Projeto de Resolução fixando-se um currículo mínimo para os cursos de licenciatura plena em Estudos Sociais. Desse currículo mínimo, constava um grupo de matérias comuns a todas as habilitações, denominadas matérias básicas (Fundamentos das Ciências Sociais, Sociologia, Antropologia Cultural e Técnicas de Pesquisa Social); matérias específicas por habilitação (História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil); matérias obrigatórias (Educação Física e Estudo de Problemas Brasileiros), além das matérias pedagógicas (Filosofia e Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Prática de Ensino de 1º e 2º graus e Estágio Supervisionado). Esse projeto serviu de temática a artigos, na seção de noticiários da Revista Brasileira de História. Nas análises apresentadas (GLEZER, RBH, v.2, n. 2, p. 124), evidenciava-se a perda do

³⁷ Com essa designação, Mesquita (2008) refere-se aos professores cuja preocupação era o ensino da disciplina, sobretudo nos cursos de graduação.

protagonismo da História para outras disciplinas do campo das Ciências Sociais, conferindo à História e à Geografia o caráter de habilitações; a priorização dos fundamentos gerais das Ciências Sociais, percebida, dentre outras, pelo abandono de uma metodologia própria da pesquisa histórica, e a separação, nas propostas curriculares, das disciplinas pedagógicas e daquelas ligadas ao conhecimento histórico de referência. Como possível desdobramento da tensão que a hegemonia do estruturalismo gerou para o campo da História, criticavam-se os conteúdos programáticos da matéria [que] “não chegam a ganhar congruência e unidade, permanecendo como uma espécie de colcha de retalhos, e os professores [de Estudos Sociais] que não chegaram a firmar no cenário do magistério um perfil profissiográfico”³⁸ aceitável (RBH, v.2, n. 3, p. 119). Além dessas análises, a Resolução do CFE, de setembro de 1980, provocou uma série de reações: as “associações científicas e a comunidade acadêmica se mobilizaram, em todo o território nacional, [entendendo-a] como danosa ao conhecimento científico e ao ensino” (GLEZER, RBH, v.2, n. 3, p. 117). Ações contrárias ao Parecer do CFE foram planejadas nos núcleos da ANPUH em vários estados da federação, envolvendo os professores da escola básica, a “maior reserva de mercado de trabalho do historiador” (MESQUITA, 2008, p.71), que passaram a ser admitidos como membros do quadro de associados. A ANPUH desenvolveu “uma campanha em âmbito nacional, reafirmando a exclusiva competência da comunidade universitária para decidir sobre a natureza de sua produção científica e o conteúdo da formação dos profissionais de Geografia e História” (CANABRAVA, s/d. RBH, v.1, s/d, n. 1) e o CFE retirou o Projeto de Resolução que pretendia instituir a licenciatura plena em Estudos Sociais.

Ao longo da década de 1980 e, ainda no decorrer dos anos de 1990, “oficialmente”³⁹ a disciplina Estudos Sociais permaneceu no rol das disciplinas curriculares obrigatórias. Entretanto, a “tendência para reformar” (DÍAZ BARRIGA, 2006) que acompanhou a proposição de reformas curriculares, na segunda metade da última década do século XX e as disputas pela recuperação do *status* da disciplina História levaram à extinção, nas escolas e universidades, da disciplina Estudos Sociais com a edição, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN).

³⁸ É o perfil que, nas empresas, se faz de acordo com cada função nela existente. Nele descreve-se a função, as tarefas a serem realizadas pelo trabalhador e o perfil esperado para esse cargo.

³⁹ Utilizo a expressão entre aspas, no sentido de chamar atenção para o fato de que nas escolas, antes mesmo da edição dos PCN, processos de reinterpretções que acompanham o ciclo contínuo de políticas estabeleciam programas nos quais o de Estudos Sociais reunia os conteúdos tradicionalmente separados (Oliveira, 2006a), mantendo, inclusive, a presença dos dois professores que ficavam, cada um, responsável pelos conteúdos específicos das duas disciplinas.

A atuação da ANPUH, a partir da edição dos PCN e mesmo da edição, em 2000, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), mantém a tensão entre os historiadores-professores e os historiadores-pesquisadores ou entre o conhecimento histórico de referência e o conhecimento pedagógico. Membros da ANPUH participam da elaboração desses documentos e, dentre eles, podemos citar Circe Bittencourt e Avelino Simões Pereira. Nas transcrições dos fragmentos abaixo retirados dos dois documentos curriculares, evidencia-se que:

[...] as escolhas e as seleções estão condicionadas ao entendimento que o professor tem a respeito dos **conhecimentos históricos** e do processo de ensino/aprendizagem. Considera-se, então, que o ensino de História envolve relações e compromissos com o **conhecimento histórico**, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive (PCN – História).

[...] a diversidade de tradições historiográficas e a pluralidade de vinculações teóricas, no entanto, ao contrário de indicarem crise, esgotamento ou impasses, apontam para a área da pesquisa e do ensino de História muitas alternativas válidas, além da viabilidade de criações pedagógicas. **Desta forma, é importante considerar as diferentes dimensões dos estudos históricos, na medida em que possibilitam forjar teorias de ensino e aprendizagem** (o grifo meu) (PCNEM – Ciências Humanas).

Nesse sentido, atuando em um campo de legitimação do ensino da disciplina, esses atores sociais defendem a centralidade do conhecimento histórico cientificamente produzido, capaz de viabilizar as criações pedagógicas e orientar as escolhas do conhecimento a ser ensinado. É a centralidade desse conhecimento que aproxima e possibilita as articulações com o grupo, identificado no interior como de historiadores pesquisadores. A eles destina-se a produção desse conhecimento e os textos que são produzidos nos seus meios de divulgação – Revista Brasileira de História e Revista História Hoje – tratam, prioritariamente, da divulgação do conhecimento histórico.

A partir dos anos de 1990, mereceram destaque, na agenda da ANPUH, as lutas travadas no sentido da regulamentação da profissão de historiador. A exemplo das articulações dos anos de 1980, em torno da questão da fusão da disciplina História na criação da disciplina Estudos Sociais, essa regulamentação consegue aglutinar as diferenças de concepção sobre a interconexão entre conhecimentos históricos e pedagógicos ligados ao ensino da disciplina. Em 2009 foi encaminhado para apreciação pelo Senado o Projeto de Lei n. 368, de autoria do Senador Paulo Paim (PT-RS), cuja justificativa se assenta na convicção “de que a educação e a cultura do País ganharão com a presença de profissionais devidamente preparados na produção e divulgação de conhecimentos e análises históricas”. Recebendo

pareceres favoráveis nas Comissões do Senado, em 9 de agosto de 2012, foi encaminhado ao Plenário para votação. A aprovação desse PL significa para Benito Schmidt, presidente da Associação Nacional de Historiadores, a garantia da “presença dos historiadores junto ao patrimônio histórico, turismo, museus, arquivos, meios de comunicação social, entre outros espaços, nos quais é fundamental o olhar do historiador” (ANPUH, 2012). Mais que isso, assegura que a regulamentação da profissão dará um respaldo institucional para que o historiador possa exercer “o conhecimento adquirido na formação, na elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos”.

Nesse sentido, a aprovação da regulamentação da profissão de historiador aglutinou as diferenças entre historiadores-professores e historiadores-pesquisadores, para usar os termos de Mesquita (2008), e conferiu ao conhecimento histórico de referência centralidade como meio de orientar, inclusive os conhecimentos pedagógicos. No texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) expressou-se a demanda no sentido de garantir um estatuto jurídico fundamentado na afirmativa de que

[...] formação sólida dos profissionais que atuam no sistema de ensino é condição imprescindível para a implantação de reformas educacionais. Daí a responsabilidade das instituições que se dedicam à formação superior de historiadores-professores em estruturar propostas e práticas curriculares que visem ao domínio não apenas do conteúdo, das teorias e metodologias do **conhecimento histórico**, mas também ao domínio das proposições teóricas e metodológicas a respeito do processo de ensino/aprendizagem da História (MESQUITA, 2008).

Ao trazer para esta seção a análise da atuação da Associação Nacional de História, visava a compartilhar com a *História das Disciplinas Escolares* a delimitação de um conjunto de atores sociais que, na disputa por *status*, recursos e território para a disciplina, desenvolvem uma série de estratégias políticas para levar a cabo essas intenções. Visava, também, a compartilhar com o modelo analítico de Goodson na perspectiva de que, na constituição do que chama comunidade disciplinar, mais do que o conhecimento que dominam seus membros, há uma forte preocupação com a trajetória profissional vinculada à disciplina: enfim, a ideia defendida pelo autor de que esses saberes são construções sociais que passam pelas trajetórias profissionais. Entretanto, na perspectiva analítica que defendo neste trabalho, busco ultrapassar em Goodson a ideia de que há, na constituição desse conjunto de atores, uma essência estabelecida pelos saberes que domina ou mesmo a intenção de garantir uma trajetória profissional definida pela própria história desse grupo. Por em tensão, enfim, uma identidade que embora definida politicamente não entenda a política como articulação discursiva.

Considerando, então, que (a) nem todos os membros da ANPUH são chamados a participar da produção dos textos curriculares das políticas; (b) os sentidos das políticas curriculares no campo discursivo da disciplina História não são necessariamente defendidos por atores que dominam saberes e conhecimentos desse campo; e (c) os atores dessa Associação não compartilham das mesmas concepções curriculares, faz-se necessário pensar uma significação de sujeito das políticas investigadas. Faz-se também necessário analisar, a partir das representações desse sujeito, como são significados currículo, conhecimento, cultura, disciplina e política, para, como etapa final dessa investigação, analisando os processos articulatórios que os constituem como sujeitos das políticas, compreender a aglutinação de sentidos que tornam hegemônicas determinadas concepções nas políticas curriculares. Nesse sentido defendo que a *Teoria do Discurso* oferece bases não fundacionais para a compreensão das políticas curriculares circunscritas ao campo disciplinar de História. É nessa perspectiva que busco estender, por um lado, a abordagem sócio-histórica presente na História das Disciplinas Escolares, mas, por outro, ultrapassar a noção de política nela presente.

2.1.4 História das Disciplinas Escolares: uma leitura pela teoria do Discurso

Início esta seção apresentando a significação de currículo, conhecimento, disciplina e política curricular presentes em Ivor Goodson. Destaco pontos de tensão quando reinterpretados em uma concepção curricular que confere centralidade à cultura e à hegemonia, esta entendida como “articulação discursiva na qual alguns grupos particulares buscam defender determinadas demandas curriculares” (LOPES, 2010). Não como grupos portadores de uma identidade fixa determinada pelos saberes e conhecimentos que dominam, por sua história ou trajetória profissional, nem mesmo a partir de uma construção determinada pela estrutura econômica.

Em relação à concepção de currículo, o modelo analítico da *História das Disciplinas Escolares* ultrapassa limites das teorias instrumentais na forma como nelas são significados alguns de seus componentes – planejamento, conhecimento e disciplina – e na defesa da concepção de saberes disciplinares como repertórios estáveis legitimados por critérios epistemológicos, traduzidos para fins de ensino. Entretanto, mesmo ultrapassando essas teorias ao considerar esses saberes e conhecimentos como construções sócio-históricas, nessa

superação ainda permanecem marcas de um fundacionalismo que, na perspectiva da *Teoria do Discurso*, é superado.

Em pesquisas recentes, Lopes e Macedo (2011b) vêm questionando “as perspectivas axiológicas de análise do conhecimento escolar [e acadêmico] que têm por padrão as definições do conhecimento científico”. Argumentam que os conhecimentos que preenchem as disciplinas não podem ser entendidos como *repertório estável* (LOPES; MACEDO, 2011b), e que o processo de seleção que acompanha a definição desses conhecimentos não pode ser entendido a partir de argumentos e proposições dos quais se possa chegar obrigatoriamente a uma conclusão. Para as autoras, a constituição dos sujeitos que operam nos processos de definição das políticas, quaisquer que sejam as identidades que se busquem fixar, como, por exemplo, em Michael Apple, as identidades de classe ou, no modelo de Goodson, aquela que constitui as comunidades disciplinares, a partir dos saberes disciplinares que dominam ou da sua trajetória profissional são concepções a serem ultrapassadas. Argumentam, destaque por fim, que, mesmo nas concepções curriculares que operam com o conceito de currículo como prática, permanece a ideia de “que há um saber externo à escola para ser transmitido via currículo [...] e a cultura permanece sendo tratada como objeto de ensino” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.101). O conhecimento se apresenta, dessa forma, reificado e a escola é o local da sua transmissão.

Esse conjunto de argumentações problematiza a concepção de disciplina como conjunto de saberes, conhecimentos, métodos e dispositivos de pensamentos comuns capazes de produzir e reproduzir esses conhecimentos e saberes. Mesmo que os consideremos socialmente construídos, como proposto por Goodson, teríamos que aceitar a ideia de que os conhecimentos e saberes a serem selecionados se constituem a partir de um repertório estável. A impossibilidade desse repertório leva as autoras a questionar a ideia de seleção e à defesa de que os processos que resultam nas escolhas são processos de significação, definidos por sujeitos que se constituem e constituem o que selecionam nas arenas políticas como sendo os melhores. Saberes e conhecimentos são, portanto, significados na luta política que se trava no sentido de garantir a legitimação de um determinado projeto curricular.

Nesse sentido, a *Teoria do Discurso* oferece aportes teórico-metodológicos que permitem pensar o currículo não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura, mas como produção cultural, fruto de disputas e embates entre sujeitos em busca da produção de significado. A legitimação dos conhecimentos escolares não depende exclusivamente da transposição de conhecimentos validados epistemologicamente no campo

científico onde são produzidos. Depende, sobretudo, dessa luta em torno da produção de significados que são conferidos ao conhecimento nas escolas e academias.

Apontei, anteriormente, que uma das preocupações de Goodson é a problematização da ideia de currículo centrado na estrutura das disciplinas acadêmicas segundo a qual “o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência: os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos são extraídos do saber especializado acumulado pela humanidade” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.111). Para o autor inglês, interessa superar essa concepção no sentido de compreender a constituição e a manutenção de disciplinas no currículo escolar e acadêmico, abandonando em suas pesquisas a análise epistemológica, isto é, os vínculos entre disciplinas escolares e disciplinas acadêmicas. Mesmo reconhecendo que a consolidação das primeiras depende de uma vinculação a uma tradição mais acadêmica, sua defesa apoia-se nas relações de poder dos sistemas de ensino. São relações de poder que sustentam a definição da disciplina como construção sócio-histórica e, de igual modo, são essas relações que fazem com que atores que detêm o conhecimento especializado do campo de referência lutem por garantir, através de recursos ideológicos e materiais, *status*, recursos e território para a disciplina que representam, buscando hegemonizar determinadas tradições disciplinares.

A concepção presente no modelo analítico da *História das Disciplinas Escolares* de que as disciplinas são construções sócio-históricas, permeadas por relações de poder, está presente na reconfiguração da postura epistêmica que orienta a pesquisa que desenvolvo. A leitura desse modelo analítico me permite avançar no sentido de entender que a construção dos saberes e conhecimentos disciplinares nas escolas e academias se dá a partir de lutas políticas, ultrapassando perspectivas academicistas ou mesmo epistemológicas. Não são, enfim, saberes e conhecimentos do ponto de vista epistemológico que delimitam o campo discursivo da disciplina. A leitura desse modelo analítico pela Teoria do Discurso, entretanto, me possibilita entender os processos de hegemonização de determinados sentidos curriculares no campo discursivo disciplinar. Em outras palavras, compreender as articulações hegemônicas que se estabelecem entre sujeitos, não necessariamente disciplinares, no sentido de conferir determinadas significações ao discurso disciplinar.

Assim sendo, na luta política por significação do discurso disciplinar, não são as bases epistemológicas das disciplinas que serão defendidas por sujeitos constituídos antes da luta política a partir dos conhecimentos disciplinares que dominam ou da trajetória profissional que defendem. Ao se constituírem como sujeitos na luta política, defendem demandas disciplinares alicerçadas na manutenção de determinadas tradições, mas estas vão se articular

a outras tradições – sociais, científicas, pedagógicas, psicológicas – que serão hibridizadas e expressas em novas reconfigurações. Para essa perspectiva de análise faz-se necessário pensar a noção de sujeito em outras bases que questionem as concepções presentes no modelo analítico de Goodson.

Na *Teoria do Discurso*, a constituição do sujeito depende de processos articulatórios e de que se considerem as identidades como não fixas (ver capítulo 3), ou seja, como processos de identificação que envolvem relações de poder em uma perspectiva não verticalizada e bipolar, mas em uma perspectiva “descentralizada, multideterminada das relações sociopolíticas” (GARCÍA CANCLINI, 1998, p.28). Com ela também se pode defender que a constituição de sujeitos envolvidos nos processos sociais é independente de qualquer apelo que, como estratégia política, pretenda a consecução de um determinado projeto curricular. Essas estratégias envolvem diferentes sentidos que, na luta política, se fazem representar em textos e discursos cuja produção envolve processos articulatórios com vistas à hegemonização. Nessa perspectiva não se pode essencializar o sujeito como forma de “prepará-lo” para atuar na consecução de um projeto estabelecido *a priori*, tensionando a concepção de “um sujeito capaz de determinar e decidir” (DE ALBA, 2007, p.84), e a de sujeito cujas ações são condicionadas de forma determinística pela estrutura.

É ainda na perspectiva de constituição do sujeito segundo os aportes teóricos da *Teoria do Discurso* que podemos buscar ultrapassar duas concepções presentes na História das Disciplinas Escolares: a teoria do contexto e a centralidade do conceito de comunidade disciplinar.

Em diálogo com Giddens (apud GOODSON, 1997), Goodson entende que a ação de sujeitos e grupos sociais na constituição das disciplinas reproduz as propriedades estruturais do contexto mais amplo e é delimitada por regras específicas definidas e determinadas pela macroestrutura. Defende, enfim, o que anteriormente apontei como teoria do contexto, alicerçado na concepção historiográfica da História das Mentalidades. A articulação entre duração e estrutura embutida no conceito braudeliano de longa duração foi, entretanto, posta em xeque, ao longo dos anos de 1970 por vários historiadores ligados à Escola dos Annales, trazendo contribuições teóricas que ultrapassaram o conceito de mentalidades, no campo da Historiografia.

A combinação entre estrutura e duração é repensada por (a) Roger Chartier (2002), no sentido de flexibilizar os moldes rígidos da estrutura pelo caminho de uma história cultural da sociedade (RODRIGUES, 2009, p.182), que deveria fornecer bases para se pensar as ações individuais como campo de negociação entre vontades particulares e constrangimentos

sociais, ou entre a tradição e a inovação; (b) Claude Lefort (LE GOFF; DUBY, 1983), ao argumentar no sentido de *reabilitar um conceito de tempo politicamente orientado* (RODRIGUES, 2009, p.182), abandonando a concepção do político sob a lógica do Estado e de suas instituições, como era apresentado quando o tempo era pensado segundo a lógica contínua dos progressos da civilização; e (c) Jacques Rancière (LE GOFF; DUBY, 1983), ao compreender o político como campo das ações contingentes, como espaço do conflito e da criação de novos valores ou sentidos para o mundo. Essas concepções no campo da Historiografia ajudam a ultrapassar, ratifico, os limites da teoria do contexto em Goodson e fornecem argumentos à configuração teórica que defendo para esta pesquisa. Assim, a ideia de (a) abandono da perspectiva estadocêntrica na compreensão das políticas e a possibilidade de pensar as ações em um campo de negociação entre vontades particulares e constrangimentos sociais; (b) político como campo de ações contingentes, como espaço do conflito; e (c) criação de novos valores ou sentidos para o mundo reforçam o entendimento de currículo como política cultural discursiva.

Tendo, então, sob a perspectiva de outra concepção historiográfica, a aceitar a possibilidade de flexibilizar os moldes rígidos e determinantes da estrutura, no sentido de entender as ações de atores e grupos sociais como diferenças que se articulam em um campo de negociações, no qual demandas particulares e constrangimentos sociais, ou como sugere Chartier (2002), a tradição e a inovação, se fazem presentes. Essas concepções historiográficas ajudam na compreensão das ações desses atores como ações contingentes em um espaço de conflito no sentido da hegemonização de determinado projeto político, afastando-me da teoria do contexto embutida na História das Disciplinas Escolares.

Com relação à centralidade do conceito de comunidade disciplinar na História das Disciplinas Escolares, Goodson reconhece e inclui nesses processos a atuação de uma multiplicidade de sujeitos no conceito que denominou comunidade disciplinar. Para o autor, a comunidade disciplinar tem ação decisiva na produção das políticas curriculares, mas, na perspectiva da *História das Disciplinas Escolares*, essa concepção acaba por apresentar alguns deslizamentos. Primeiro, mantendo a dicotomia entre currículo escrito e currículo em ação, ao qual faço referência mais adiante. Segundo, concebendo a constituição desses sujeitos a partir da existência de uma unidade, determinada pelos conhecimentos disciplinares que dominam e por sua própria trajetória profissional. Para a *Teoria do Discurso*, a constituição dos sujeitos pressupõe uma prática articulatória que origina um discurso que tem sempre consequências no sujeito que o enuncia (JORGE; FERREIRA, 2009, p.105). A concepção de totalidade representada nas comunidades disciplinares é negada pela própria

impossibilidade desse fechamento, e a defesa de que sua atuação nas políticas seja orientada por essa totalidade é afastada com o argumento de que a política não depende de nenhuma racionalidade externa a si mesma, escapando ao sujeito já que esse se constitui como produto dessa decisão.

Entretanto, mesmo que pensemos sujeito, conhecimento e disciplina em outras bases teóricas, defendo que determinadas tradições constituem os sujeitos da luta política e que orientam suas formas de significação. As pesquisas que realizei (OLIVEIRA, 2006a, 2006b, 2007, 2008), alicerçadas na *História das Disciplinas Escolares*, me possibilitaram compreender que, na definição de propostas curriculares, a lógica disciplinar fornece elementos importantes que acabam por fazê-los prevalecer no sentido de manter as tradições acadêmicas da disciplina História, como, por exemplo, a história linear e processual de viés eurocêntrico. Mesmo quando a tradição disciplinar é confrontada, nos anos finais de 1990, com o estabelecimento de finalidades educacionais que visavam a hegemonizar, no ensino da disciplina, o currículo por competências, a tradição disciplinar ressignificou finalidades educacionais, enfatizando essas mesmas tradições – a vinculação com as disciplinas acadêmicas e científicas, a centralidade do conhecimento de referência, por exemplo – e as competências foram expressas como apêndice desses conhecimentos (OLIVEIRA, 2006a).

Ao conferir centralidade às disciplinas e entendendo-as como tecnologia de organização e controle das instituições de ensino, Goodson defendeu que a hegemonia da organização curricular disciplinar, determinada por fatores econômicos e de classes (SOARES, 2009), se apresentava como estratégia de manutenção das desigualdades sociais. Mesmo considerando que, na constituição curricular, uma variedade de atores no âmbito do Estado, no âmbito de cada uma das instituições escolares e acadêmicas, e no âmbito disciplinar, interfere no delineamento do currículo, possibilitando a recontextualização do que se busca homogeneizar, Goodson argumentava, em seus estudos, que os documentos curriculares são *racionalidades escolhidas e a retórica legitimadora das práticas pedagógicas* (GOODSON, 1997, p.20). Nessa perspectiva reforçou a dicotomia entre currículo pré-ativo e currículo ativo e compartilhou com concepções críticas a ideia de que o currículo ativo possa se constituir, por meio de processos de recontextualização, em espaço de resistência ao currículo formal ou pré-ativo. Em ambas, entretanto, permanece a ideia de política como guia da prática e a determinação do macrocontexto estrutural na constituição dos discursos pedagógicos.

Temos avançado, no grupo de pesquisa *Políticas de currículo e cultura*, alicerçados na concepção do *Ciclo Contínuo de Políticas* de Stephen Ball, no sentido de abandonar essa

dicotomia. Ball, mesmo inserindo no campo discursivo da definição de textos curriculares, os textos e discursos que buscam legitimar as propostas curriculares que se pretende sejam implementadas, nos permite avançar na compreensão de que esses textos incorporam sentidos que circulam nos campos discursivos de influência, da prática e das disciplinas. Permite, também, avançar na compreensão de que os textos das políticas são recontextualizados por hibridismo (LOPES, 2005), nos quais os sentidos que se pretendem hegemônicos são ressignificados por uma multiplicidade de sujeitos e dependem de processos articulatórios no sentido de se tornar hegemônicos, embora, ratifico, ambos não tenham se preocupado em considerar a análise desses processos e, em ambos, também essa dicotomia não é ultrapassada. Macedo (2006, p.99), a partir da análise de teses e dissertações sobre o campo do currículo no Brasil, também problematizou essa distinção, concluindo que os estudos do campo curricular, ao trazerem para análise as experiências de sala de aula, não alteraram a lógica do currículo como prescrição, mantendo “uma concepção hierarquizada de poder – seja de cima-para-baixo, seja de baixo-para-cima – que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição”.

A concepção em Goodson (1995, 1997) de uma lógica disciplinar na definição das políticas curriculares pode ser defendida, porém de forma teoricamente reconfigurada. É com essa intenção, então, que recorro ao conceito de tradição, como pensado por Chantal Mouffe (1996). Faço-o para compreender a forma como determinadas “intimações” disciplinares são confrontadas em processos articulatórios, como é posta em xeque a pré-existência de um sujeito constituído fora da arena desses confrontos e como, por fim, essas tradições justificam permanências e/ou abrem possibilidades da criação do novo, sempre híbrido.

O abandono do conceito comunidade disciplinar, nos termos em que Goodson o sustenta, não significa o abandono da defesa da delimitação de um campo discursivo disciplinar. Pelo contrário. A defesa em Goodson da disciplina como campo de recontextualização das políticas e como construção sócio-histórica que define padrões de estabilidade e mudança curriculares (GOODSON, 1997), permite o entendimento da disciplina como uma estrutura que impõe limites à produção das políticas curriculares e o entendimento de um campo discursivo disciplinar que joga nos processos articulatórios com uma série de “intimações” sustentadas na tradição disciplinar. Entretanto, o campo disciplinar, na perspectiva da *Teoria do Discurso*, é compreendido de forma não fundacional. Isso significa entender os processos de significação do significante História interconectados a demandas curriculares e sociais de um dado momento e contexto.

É nessa perspectiva que busco identificar (a) as tradições disciplinares da História; (b) a forma como essas tradições são significadas em textos e discursos das políticas curriculares; (c) as articulações hegemônicas que visam a sustentar essas tradições e os sujeitos que nela se constituem; e (d) os antagonismos que possibilitam essas articulações. Essas são questões que orientam esta pesquisa, ampliando estudos realizados anteriormente, mas defendendo para tal uma postura epistêmica que tem como base de sustentação a *Teoria do Discurso*.

3 A TEORIA DO DISCURSO COMO MODELO ANALÍTICO

3.1 A lógica da articulação como postura epistêmica

A (re)configuração teórica apresentada neste capítulo, entendida como prática discursiva, me permite recuperar, de outras teorias, elementos que considero significativos. Tendo a aceitar a ideia de que esse processo de articulação teórica, além de me possibilitar ressignificar concepções dos modelos analíticos propostos por Stephen Ball e Ivor Goodson – resultado também de outros processos de ressignificação, portanto, também hibridizados –, contribuiu para o fortalecimento do diálogo com as Ciências Sociais. Mas, sobretudo, permite-me defender que as políticas curriculares são negociadas em processos articulatórios nos quais estão envolvidos múltiplos atores e grupos sociais que defendem diferentes demandas a fim de tornar possível, em torno de sentidos provisoriamente comuns, o estabelecimento da hegemonia de um determinado projeto curricular. Permite-me compreender os processos de subjetivação em que estão envolvidos esses atores e grupos sociais. Não se trata aqui de dar conta de todos os processos articulatórios que envolvem a hegemonia de um projeto curricular X, mas compreendê-los em um campo discursivo específico: o da disciplina História. Não se trata também de dar conta de todos os sentidos desse campo, mas limitar a análise aos processos de significação do **significante conhecimento histórico**.

Refiro-me à defesa da *Teoria do Discurso* como modelo analítico e as conexões, especialmente, com a abordagem do *Ciclo de Políticas* e da *História das Disciplinas Escolares*.

3.1.1 A abordagem do *Ciclo de Política* pela *Teoria do Discurso*⁴⁰

⁴⁰ Parte dessa seção está em Oliveira & Lopes (2011b).

Stephen Ball, sociólogo inglês, defendeu, em seus estudos sobre as políticas curriculares inglesas dos anos de 1990, um modelo de análise que tensionou a ideia de um Estado coercitivo capaz de garantir a conexão entre propostas curriculares e o modelo de produção e economia que o governo Thatcher, nos anos finais da década de 1980, adotara na Inglaterra e que migrou para outros países. Com essa intenção, defendeu o modelo analítico alicerçado nas concepções de que as políticas curriculares: (a) constituem-se em um conjunto de textos (representações) e de discursos (práticas); (b) estão imersas numa rede de discursos; (c) não são independentes de história, poderes e interesses que se espriam *capilarmente* (FOUCAULT, 2003); e (d) ao migrarem de um contexto a outro, passam por processos de recontextualização que hibridizam textos e discursos (BALL, 1989, 1998, 2004).

Os estudos de Ball colocaram no centro dos debates os processos micropolíticos e a necessidade de se articular os processos macro e micro nas pesquisas do campo curricular, inicialmente, alicerçados em um modelo analítico constituído por três contextos principais produtores de políticas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Para o autor inglês, na análise da trajetória das políticas curriculares, era preciso considerar o contexto de influência e entendê-lo como o espaço-tempo responsável pela formulação inicial das políticas e pela construção dos discursos políticos de modo que os conceitos adquirissem legitimidade e fornecessem limites às leituras que seriam feitas. O autor indicou também que a representação dessa formulação inicial das políticas, na qual marcas globais se entrelaçam a marcas locais, se dá no contexto da produção de textos, tornando ambivalentes as ideias centrais que o modelo *inicial* pretende naturalizar, constituindo-se, assim, em discursos e textos, também marcados por processos de recontextualização. Definiu como contexto da prática o espaço-tempo em que se espera que a política formulada e veiculada pelo contexto de produção de textos seja colocada em uso.

Essa concepção, se, por um lado, sugeria um movimento, por outro, acabou por implicar uma redução ao indicar um contexto ao qual compete a formulação inicial das políticas – o de influência – e outro contexto que tem privilégio na ressignificação, comprometendo a ideia de circularidade das políticas curriculares, uma vez que ciclos não devem ter origem nem fim. Esse comprometimento exigiu de Ball e dos pesquisadores que se utilizavam desse modelo analítico respostas a algumas questões: Como desfazer a ideia de que as políticas têm sua origem no contexto de influência? Como desfazer a ideia de não hierarquização dos contextos principais propostos? Como garantir a ideia de circularidade de políticas?

Macedo e Lopes (2011a, p.2) esclarecem que essa redução pode ser compreendida por certa tendência estruturalista em Ball e seu comprometimento com “uma agenda mais crítica na qual o autor assume os aportes estruturais da Sociologia, dando ênfase ao mercado, à ideologia e às classes sociais”. As autoras reconhecem em Ball, por outro lado, um hibridismo de tendências teóricas distintas, no qual aparecem associados princípios das teorias críticas e princípios das teorias pós-críticas, sobretudo aqueles que caracterizam o pós-estruturalismo. Atribuem, assim, originalidade ao modelo analítico do *Ciclo Contínuo de Políticas*, à medida que este busca esvaziar a relação ação-estrutura na análise das políticas curriculares. Com essa perspectiva pluralista, o modelo que garantia o enquadramento das ações políticas à estrutura construída foi se delineando no sentido de explicar o que não coubesse na relação ação-estrutura.

Foi, então, buscando esvaziar essa relação que Ball & Bowe (1998) passaram a chamar a atenção para a inter-relação dos contextos, definindo cada um deles como arenas, lugares e grupos de interesse em que se travam disputas e embates. A irreversibilidade temporal e espacial sugerida no modelo inicial foi abandonada com o argumento de que os contextos não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não têm etapas lineares. A própria concepção de circularidade da política, sugerida pelo modelo analítico, foi reforçada no sentido de reafirmar que não se trata de um retorno ao mesmo lugar, ou melhor, mesmo que esse retorno aconteça, o ponto de retorno não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações desenvolvidas no ciclo de políticas.

Creio ter sido essa a originalidade de Ball ao propor seu modelo analítico, alertando para a necessidade de se entender os contextos principais como arenas públicas e privadas de ação, não hierarquizadas e sujeitas a processos de recontextualização (MAINARDES, 2006). O conceito de recontextualização, tomado de empréstimo a Basil Bernstein (1996) e, posteriormente, reinterpretado em uma matriz pós-estruturalista, permitiu ao modelo analítico de Stephen Ball a possibilidade de tornar os contextos primários menos hierarquizados, respondendo aos problemas apresentados.

A argumentação da defesa da circularidade da política inspirada no conceito de recontextualização de Bernstein, de nuances fortemente estruturalistas (LOPES, 2005), acabou por fazer com que Ball não conseguisse dar conta das questões relacionadas à hierarquização dos contextos. Prestando-se para análise daquilo que nas políticas convergem, deixa de fora as relações que se estabelecem nesse trajeto e o que escapa à relação ação-estrutura, visto que submete à positividade dos processos de recontextualização a redução de regras classificadas de forma dual como, por exemplo, a separação entre discursos oficiais e

pedagógicos que deixam de considerar o imbricamento entre esses mesmos discursos. Além do mais, não favoreceu a compreensão das lutas e embates, das expectativas e requisitos contraditórios, da necessidade de acordos e ajustes secundários envolvidos nos processos de ressignificação, quer se trate do nível de produção, de transmissão ou de aquisição. Tendeu a não considerar o que não cabe no modelo estrutural. Mesmo quando se aproximou de discussões de tendências mais pós-estruturalistas, via discurso e identidade, sua intenção era desvelar os processos de controle que possibilitam a determinação das ações pelas estruturas com vistas ao cumprimento de uma agenda crítica. De certa forma, a proposição dos três contextos principais de produção de políticas foi pensada de forma a definir em cada um deles uma finalidade específica que acabou por separar produção (contexto de influência e de produção de textos) e implementação (contexto da prática) de propostas curriculares.

O diálogo estabelecido por Ball com as discussões pós-coloniais sobre cultura (APPADURAI, 1988) ajudou na compreensão dos processos que se estabelecem quando as políticas migram de um contexto a outro ou quando os discursos oficiais pedagógicos se constituem e contribuiu, também, para o entendimento das coleções híbridas formadas no curso desses movimentos (BALL, 1998). Assim, na formulação de textos, há interesses e crenças diversos que fazem com que os projetos definidos na arena de lutas do contexto de influência se apresentem como reapropriações desses mesmos projetos por sujeitos que lhes amalgamam resultados particulares em meio a processos articulatórios. De igual forma, no contexto da prática, há histórias, experiências, valores, propósitos e relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendem fixos, ressignificando-os em novos discursos e textos da micropolítica (LOPES; MACEDO, 2006).

O próprio Ball entendia que esse contexto (o da prática) não poderia ser, exclusivamente, o espaço-tempo da operacionalização das políticas, uma vez que nele uma multiplicidade de usos é produzida, da mesma forma que dele partem marcas que aparecem amalgamadas na formulação das políticas. Em entrevista recente, afirmou não acreditar “que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta “ (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Com a abordagem do *Ciclo Contínuo de Políticas*, mesmo apresentado como uma estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas (BALL, 1998), o autor inglês tratou de relativizar enfoques mais deterministas na tentativa de superar as teorias que procuram interpretar o fenômeno educacional a partir de dinâmicas macroestruturais, enfatizando a necessidade de se investigar a micropolítica institucional e disciplinar e as inter-

relações entre essas e o macrocontexto. Enquanto modelo analítico, tensionou, assim, aqueles que enfatizam as relações da macroestrutura, defendendo a ideia de que a definição das políticas curriculares está imersa numa rede de discursos, dependente de história, poderes e interesses que se espraiam capilarmente pelos contextos principais.

A inclusão de outros enfoques nessa abordagem tem a intenção de tornar esse modelo de análise mais potente para a compreensão das políticas curriculares, na tentativa de esmaecer a dicotomia proposta-implementação, realçando as inter-relações que existem entre esses dois termos e potencializando as “complexas imbricações entre local/global e entre o fator econômico, político e o cultural” (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 146). As políticas curriculares passam a ser compreendidas como construção sócio-histórica na qual diferentes atores e grupos sociais, em diferentes contextos, disputam, em meio a conflitos e tensões, a hegemonia de suas concepções e assim são subjetivados.

Retornando ao modelo analítico do *Ciclo de Políticas* na sua proposição inicial – de três contextos primários – Ball propôs, em 1994, a inclusão de outros dois contextos à sua estrutura conceitual para o método das trajetórias das políticas: o contexto dos efeitos/resultados e o contexto da estratégia política, ambos ainda pouco utilizados nas pesquisas do campo curricular. Inclino-me a aceitar a ideia de que esses novos contextos adotados na estrutura conceitual tenham sido introduzidos em função, primeiro, de minimizar a dicotomia e tornar menos rígida a relação ação-estrutura, característica do estruturalismo; e, em segundo, de atender ao compromisso com uma agenda curricular crítica, visto que sua preocupação estava/está relacionada ao impacto das políticas sobre o quadro social e à necessidade de lidar com as desigualdades causadas, bem como com a urgência de promoção de justiça social. Argumento que a vinculação de Ball ao Centre for Critical Education Policy Studies, “cujos pesquisadores buscam interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições – positivas ou negativas – para a realização da justiça social” (MAINARDES; MARCONDES, 2009) acaba por conferir finalidades teleológicas ao seu discurso, acentuando a característica moderna que reforça a perspectiva estruturalista (OLIVEIRA; LOPES, 2011b).

Ball, entretanto, circunscreveu o contexto dos resultados/efeitos ao contexto da prática, uma vez que, para o autor, “os resultados são uma extensão da prática” (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Com isso, potencializou a dicotomia proposta-implementação que pretendia abandonar, bem como retirou dos outros dois contextos

primários – o de influência e o de definição de textos – a ideia de ação, positiva ou negativa, que carregam⁴¹.

Ball propôs incluir o que denomina contexto de estratégia ou ação política no contexto de influência, por considerá-lo “parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Argumento que essa solução acaba, também, por comprometer a concepção de contextos como arenas políticas, como lugares e grupos de interesse atravessados por disputas e embates, reforçando a ideia que Ball buscou desnaturalizar da ação política circunscrita, dentre outras, à esfera do Estado. Embora não se possa descartar das análises sobre políticas – e o autor inglês reconheceu isso – a importância do Estado na sua produção, sobretudo nas relações que essas estabelecem com os interesses econômicos que precisam ser atendidos, a forma como Ball concebeu esses dois contextos, ou mesmo como os vêm concebendo os pesquisadores que o utilizam (MAINARDES, 2007), parece não dar conta ainda desse comprometimento. Esse reforça a concepção de um Estado ou de uma agência a quem compete elaborar estratégias no sentido de garantir as finalidades educacionais de sua agenda política e de um contexto a quem compete avaliar seus resultados com relação à implementação dessa agenda, circunscrito ao contexto da prática.

Permaneceu, nessa concepção, a ideia de que as políticas têm sua origem no contexto de influência, capaz, ratifico, da proposição de ações políticas que modifiquem ou mantenham as finalidades educacionais propostas por atores e grupos sociais com poder e conhecimento reconhecido, bem como uma relação determinista de avaliação de políticas conectada à consecução de finalidades na prática. Tensiono essa concepção, defendendo não se tratar de mais um contexto, mas sim de um conjunto de ações que, em cada um dos contextos primários e nas suas inter-relações, atores e grupos sociais, através delas, delimitam um lugar de poder em meio a processos articulatórios que se travam na definição das propostas curriculares. Poder sempre contingente e provisório, sem verticalismos e sem convergir para um mesmo sentido.

O conceito de estratégia vem sendo utilizado por diferentes autores do campo das Ciências Sociais e do campo do Currículo. Creio ser importante compreender como autores entendem o conjunto de ações ou procedimentos que buscam definir um lugar de poder e, a

⁴¹ Não trago, entretanto, esse contexto como ferramenta de análise. Interessa-me esclarecer o entendimento que atribuo ao contexto da estratégia política.

partir dessa compreensão, fazer uma escolha que, entendo, sirva à perspectiva analítica que defendo na pesquisa das políticas curriculares.

Foucault (2003), com quem Ball parece concordar, entendeu-as como procedimentos, dispositivos, instrumentalizações, mecanismos, maquinarias que têm efeitos de poder específicos, obedecem a funcionamentos lógicos e podem produzir uma alteração fundamental nas instituições da ordem e do saber. Para o autor francês, interessava analisar a relação desses procedimentos com o discurso e como esses determinavam as condições de funcionamento da sociedade. Assim, teve o mérito de analisar como no século XIX se instituiu o sistema de disciplina e de vigilância que substituiu a justiça penal do Antigo Regime (FOUCAULT, 2003), indicando o que esses procedimentos produzem de forma inexorável, sem considerar, nessa análise, as possibilidades de resistência e mudança que esses mesmos procedimentos produzem.

Bourdieu (2009), autor no qual Ball também procurou apoio, ainda que não necessariamente o cite, preocupou-se com esses procedimentos, denominando-os estratégias. Ao contrário de Foucault, sua preocupação foi com a compreensão das causas que os produzem e, nesse sentido, sua ênfase estava na análise das regras que os originavam. No estabelecimento das regras que originavam as estratégias, Bourdieu (2009) chamou atenção para a necessidade de considerar as características das primeiras. Para o autor, era preciso que a regra estabelecida considerasse a possibilidade de ter usos e propriedades que variassem em função de suas potencialidades de combinações (politética). Era preciso, ainda, que se considerasse a possibilidade de algo, a partir de afinidades relacionais, ser substituído (substituibilidade); e, dentre outras considerações, a necessidade de levar em conta as transgressões que as dicotomias carregam (eufemização)⁴².

Certeau (2002, p.116), ultrapassando a concepção foucaultiana, defendeu a ideia de que “outros procedimentos infinitesimais, não privilegiados pela história, [exercem] uma atividade inumerável entre as malhas das tecnologias instituídas” e, com relação ao segundo autor, sustentou que as regras se movem e deslizam de uma função para a outra, pondo em curto-circuito as divisões econômicas, sociais e simbólicas (CERTEAU, 2002, p. 122). Nesse sentido, propôs dois conceitos, criando uma nova dicotomia, já que situou esses procedimentos no que denomina tática, ações determinadas pela ausência de poder, e compartilhando com os autores a ideia do postulado de um poder (CERTEAU, 2002, p.101), a que chamou estratégia.

⁴² No texto original em francês: *polythétie, substitutuabilité e euphémisation*. (Bourdieu, apud Certeau, 1990)

Abandono, no traçado teórico desta pesquisa, o conceito de *tática*, por entender que, como procedimentos que circulam entre “as malhas das tecnologias instituídas, as maneiras de fazer dos usuários”, para usar os termos de Certeau são “reapropriações do espaço organizado” (CERTEAU, 2002, p.41) pelo discurso, pressupondo uma “bricolagem com e na economia cultural dominante [...] e [requerendo dos sujeitos] descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades” (CERTEAU, 2002, p. 40). São, portanto, ações que jogam em um campo de poder e, mesmo que se apresentem como diferenças antagônicas no campo discursivo que se pretende hegemônico,” jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (CERTEAU, 2002, p. 41). Nesse sentido, a dicotomia entre esses procedimentos deixa de fazer sentido na perspectiva desta pesquisa e acaba por incidir na lacuna deixada por Ball, em seu modelo analítico ao separar proposta de implementação.

Retomo, entretanto, do teólogo e historiador francês, o conceito de estratégia, apresentado a seguir.

Estratégia é o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...] (CERTEAU, 2002, p.99).

Com relação a esse conceito, tanto em Certeau como em Ball, define-se um campo formulador inicial das políticas e, em ambos, algo fica “de fora”: em Certeau, as táticas ou as *astúcias dos praticantes*; em Ball, a dimensão de representação do contexto da prática. Tendo a aceitar, então, a ideia de que as duas concepções precisam ser entendidas na sua mediação com o discurso, e este entendido como uma totalidade relacional que trata de limitar a significação de determinadas práticas.

Assim, se, com Foucault, entendo que o poder se espalha ao longo do tecido social; se, com Bourdieu, compreendo que as estratégias políticas precisam considerar as possibilidades de combinação, de substituição e de transgressão; se, com Certeau, entendo a base de onde se pode gerir a multiplicidade de relações sociais; posso compreender, em Ball, o abandono dos verticalismos e a determinação do Estado na definição das políticas. A concepção, nesse último autor, de que há um ciclo contínuo nessa definição e a de que os contextos principais propostos em seu modelo analítico se “aninham” uns nos outros, levam-me a defender a ideia de que as estratégias são um conjunto de ações não circunscrito ao contexto de influência,

mas a todas as arenas políticas. Em outras palavras: em todos os contextos propostos no modelo analítico do ciclo de políticas, essas ações políticas se desenvolvem descartando a concepção de um quarto contexto subordinado ao contexto de influência. De igual modo, a concepção de que é ao contexto da prática que se conecta o dos resultados/efeitos, reforça a ideia de um contexto no qual as políticas são implementadas e, por isso, mesmo, nele se devem avaliar seus efeitos.

Dessa forma, o entendimento dos processos articulatórios que acompanham a definição das políticas, bem como a compreensão dos processos de subjetivação que envolvem a atuação de atores e grupos sociais na produção de discursos curriculares carecem de uma teorização em que o poder, o sujeito e os discursos sejam compreendidos de diferentes formas. Precisam, enfim, de que se reconfigure um modelo analítico que possa dar conta das relações de força que se estabelecem com vistas à hegemonização de determinados sentidos nas políticas curriculares.

Na seção a seguir, apresento, na intenção também de uma reconstrução genealógica da configuração que defendo, o modelo analítico da *História das Disciplinas Escolares*, de Ivor Goodson, lido na perspectiva da *Teoria do Discurso*.

3.1.2 A História das Disciplinas escolares pela Teoria do Discurso

A configuração do modelo analítico que serve de sustentação a esta tese está conectada à concepção de currículo que, preliminarmente, apresentei no capítulo 1, onde defendi a noção de currículo como política cultural discursiva. É essa significação de currículo que orienta as articulações entre os aportes teórico-metodológicos da *História das Disciplinas Escolares (HDE)*, de Ivor Goodson, e os da *Teoria do Discurso*. Chamo atenção para o fato de que, enquanto postura epistêmica, o modelo analítico apresentado neste texto precisa ser entendido como opção teórica diversa daquela em relação à qual se produz um distanciamento – nesta seção, a *HDE* –, mas que com ela também compartilha algumas concepções com o objetivo de redimensionar o objeto de análise.

Oliveira (2006a, 2006b, 2011a, 2011b, 2012); Abreu (2010); e Lopes (1998, 2000, 2004, 2005, 2010), dentre outros autores, apoiados na *HDE*, analisaram a forma como a lógica disciplinar se evidencia na definição das políticas curriculares. Consideraram, como propôs o pesquisador inglês, que a definição de finalidades disciplinares específicas depende de que

essas estejam articuladas às finalidades educacionais estabelecidas no âmbito de cada uma das instituições e àquelas definidas no âmbito do Estado, do mercado e ainda no seu entrelaçamento. As disciplinas são, em outras palavras, campos de recontextualização dessas mesmas finalidades, nos quais embates e disputas são gerados em função de valores e de interesses diversos.

Como Goodson, as autoras entenderam como positiva a classificação das diferentes disciplinas – escolar, acadêmica e científica⁴³ – e a correspondência desta classificação ao atendimento de diferentes finalidades, quer se considere a escola ou a universidade, à medida que possibilita superar a hierarquização entre elas. Mas, mais que isso, levam em conta, como propôs Goodson, “a permanência da disciplina como uma tecnologia de organização curricular das mais estáveis” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 121), “mantendo-se dominante no currículo de diferentes países, ao longo da história, porque é concebida como uma instituição social necessária” (LOPES; MACEDO, 2011b p. 108).

Com base na *HDE*, Oliveira (2006a, 2006b); Abreu (2010); Busnardo (2010) e Dias (2009) analisaram a atuação de atores e grupos sociais que estabelecem estratégias visando à garantia de determinados sentidos para as políticas, incorporando o conceito de comunidade disciplinar. Identificaram a crescente importância da atuação de uma rede de profissionais de um campo científico específico, constituída por pesquisadores no ensino das disciplinas e por professores nas escolas. Essa rede organiza formas de representação – publicação de periódicos, realização de congressos, a participação em reuniões oficiais, entre outras – buscando garantir a interface com o ensino e com a definição das propostas curriculares.

Esses estudos apresentam algumas conclusões que merecem destaque. Primeiro, apontam uma valorização da cultura comum potencializada pelo discurso que procura legitimar tradições acadêmicas disciplinares, mas que é tensionada pela cultura da performatividade – marca convergente em várias propostas – presente nos documentos oficiais das políticas curriculares mais recentes (LOPES, 2008a). Indicam, em segundo lugar, que essas comunidades introduzem novos sentidos nos discursos oficiais, recontextualizando-os pela produção de discursos híbridos, que incorporam finalidades disciplinares ao projeto global, bem como garantem sua interpretação (LOPES, 2008a). Central no modelo analítico da *HDE*, o conceito comunidade disciplinar, especialmente no que se refere ao papel que desempenha na seleção dos conhecimentos disciplinares, se incorpora à rede teórico-metodológica de muitas pesquisas do campo curricular. Nelas, comunidade disciplinar é

⁴³ Com base na *História das Disciplinas Escolares*, temos como disciplinas acadêmicas aquelas que atendem às finalidades dos cursos universitários; científicas, as que correspondem a campos do conhecimento derivados da investigação científica; e escolares, as que sofrem um processo de mediação didática (Lopes & Macedo, 2011b).

entendida como um grupo social que, em luta por *status, recursos e território* (GOODSON, 1997), e através da sua relação com os saberes e conhecimentos disciplinares que domina, atua na hegemonização de determinado projeto curricular.

As pesquisas mencionadas e a que aqui apresento compartilham com a *HDE* (a) a desnaturalização das disciplinas escolares; (b) a negação da ideia de transposição pura e simples dos conhecimentos escolares como simplificação daqueles que constituem as disciplinas acadêmicas ou científicas; (c) a ênfase nas relações de poder na constituição desses conhecimentos; e (d) a atuação, em meio a conflitos, de atores e grupos sociais, no sentido de definir os conhecimentos que julgam ser os melhores para a disciplina. Entretanto, conforme indiquei anteriormente, a *História das Disciplinas Escolares* não disponibiliza aportes teórico-metodológicos que possibilitem a compreensão da constituição desses sujeitos, tensionando essas concepções no sentido de que, com base em outras perspectivas curriculares, possam ser reconfiguradas em novos desenhos teóricos.

Indiquei, no capítulo anterior, como outras concepções historiográficas em torno dos debates que inauguraram a Nova História Cultural, com perspectivas teóricas diferentes das reunidas em torno da História das Mentalidades – base de sustentação da História das Disciplinas Escolares – permitem ultrapassar a teoria do contexto e suas marcas estruturalistas. O que busco, em relação à perspectiva historiográfica assumida por Goodson, diz respeito à necessidade de flexibilizar os moldes rígidos e deterministas da noção de estrutura, no sentido de entender as ações de atores e grupos sociais – independente do campo discursivo em que estejam atuando – como diferenças que se articulam em um campo de negociações. Nos processos que acompanham a hegemonização das políticas curriculares, tensiona-se “uma pluralidade de demandas particulares, de articulações, [que evidenciam] uma política que não tem uma única direção, um único processo de significação “ (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 122).

Com relação ao eixo curricular, trato de obter, em primeiro lugar, argumentos na forma como, na *HDE*, estão relacionados currículo e conhecimento, e como esse último se expressa no conceito de disciplina. Em outras palavras: questiono a forma como, na *HDE*, se compreende a constituição das disciplinas, e em que perspectivas se pode compreender a manutenção delas nos currículos escolar e acadêmico.

Lopes & Macedo (2011b), apontaram que essa questão, de forma geral, vem sendo respondida de diversas maneiras, mantendo, entretanto, como ponto comum, a relação que se estabelece entre as três modalidades disciplinares – escolares, acadêmicas e científicas. A primeira possibilidade de resposta insere-se em uma linha progressivista, que tem em Dewey

seu maior defensor, e concebe “a disciplina como construção pedagógica a ser definida em função das finalidades sociais a serem atendidas” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 108). A segunda possibilidade de resposta pode ser encontrada em diferentes autores do campo curricular – Paul Hirst, Richard Peters, Jerone Bruner e Joseph Schwab – que, embora apresentando diferenças entre eles, defendem a valorização “das disciplinas de referência e o conhecimento como fontes para o currículo e para as finalidades da escolarização” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 111).

Goodson, mantendo-se fiel à relação entre as três modalidades de disciplina, tendeu, por um lado, a defender a concepção, mesmo que para criticá-la, de que as disciplinas escolares se aproximam cada vez mais de padrões acadêmicos. Por outro lado, ultrapassando os limites das concepções curriculares que entendem os saberes disciplinares como repertórios estáveis legitimados por critérios epistemológicos – portanto, únicos e inquestionáveis –, passou a considerá-los como construções sócio-históricas (Goodson, 1997). A partir dessa concepção, Lopes & Macedo (2011b) defendem que a disciplinarização do conhecimento “funciona como tecnologia de organização e controle da própria escola e da academia e, dessa forma, imbrica-se na compreensão de cultura marcada por categorizações do conhecimento científico.”

O segundo conjunto de argumentos refere-se à forma como Goodson investigou os padrões de estabilidade e mudança que as disciplinas operam no currículo, vinculando as características acadêmicas das disciplinas escolares aos processos de exclusão social. Compartilho com Lopes (2007) a ideia de que a investigação desses padrões precisa ir além dos determinismos e considerar as histórias e valores dos sujeitos que nos diferentes contextos participam das articulações que hegemonizam determinada proposta.

Com essa argumentação, não estou desconsiderando as defesas de Goodson quando expressou seu entendimento “de que tornar as disciplinas cada vez mais próximas de padrões universitários afasta o ensino de uma perspectiva de educação de massas” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 120). Não estou, também, desconsiderando as afirmativas de Popkewitz, quando afirmou “que as disciplinas são concebidas como tecnologias de regulação social” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 120). Defendo que a consecução das finalidades das teorias críticas, com respeito aos limites impostos pela estrutura social, não depende exclusivamente da substituição dessa perspectiva por qualquer outra que se defina “a priori. Não há uma posição de classe social na qual possamos fixar um sujeito e categorizá-lo como dominado ou oprimido, em oposição a um dominante que sempre será o mesmo em qualquer

situação ou contexto, [...] em qualquer relação de poder” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.92), como vêm indicando diferentes pesquisas.

Por fim, vale lembrar a forma como Goodson concebeu o sujeito coletivo das políticas curriculares, na proposição do conceito comunidade disciplinar. As concepções de “*um sujeito centrado, sujeito vanguardista, capaz de determinar e decidir*” – como apresentado por Goodson na proposição do currículo narrativo – ou “*a concepção de um sujeito-sujeitado pelas estruturas e determinado por estas*” (DE ALBA, 2007, p.84) – como embutido na teoria do contexto, são concepções que, na perspectiva da *Teoria do Discurso*, podem ser tensionadas, uma vez que, na citada perspectiva, se pode pensar a constituição de sujeitos para além de uma identidade fixada por um atributo determinado antes da luta política.

Assim, com base em Laclau (1993), ratifico a defesa da impossibilidade da comunidade disciplinar como uma totalidade representada de uma vez por todas, já que a decisão que a política implica não depende de nenhuma racionalidade externa a si mesma e escapa ao sujeito e que esse se metamorfoseia como produto dessa decisão. Mesmo sendo impossível, necessitamos decidir, sem razão ou história que nos sustente de uma vez por todas, e assim nos constituímos como sujeitos de uma precária comunidade disciplinar. As tradições disciplinares que permitem a compreensão de fechamentos provisórios, constituindo um campo discursivo disciplinar, são confrontadas em processos articulatórios que questionam a pré-existência de unidade do sujeito coletivo das políticas, como proposto por Goodson. Em outras palavras: a concepção de sujeito coletivo disciplinar das políticas, ao se fazer representar na cadeia articulatória, envolvendo-se em processos identificatórios – inacabados e habitados constitutivamente pela diferença – acaba por abolir a ideia de uma identidade pré-existente à articulação. Em síntese: o que a *Teoria do Discurso* possibilita é o questionamento do fundacionalismo de qualquer noção de comunidade.

3.1.3 Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: espaço epistêmico híbrido

A Teoria do Discurso (TD), desenvolvida por Ernesto Laclau, teve sua gênese na experiência histórica particular do autor argentino: ativista do Partido Socialista Argentino e do movimento estudantil peronista, membro dos quadros dirigentes do Partido Socialista da Esquerda Nacional, editor do jornal *Lucha Obrera*, órgão desse partido. Os primeiros trabalhos de Laclau, escritos nos anos finais da década de 1970, desenvolveram algumas das

concepções que estarão presentes na obra editada em 1985, considerada o marco da virada política do pensamento pós-estruturalista. Em *Gramsci and marxist theory* (1979), escrito com Chantal Mouffe, e em *Politics and ideology in marxist theory* (1977), Laclau elaborou uma leitura não essencialista da tradição marxista, abandonando as concepções *a priori* que orientavam a análise dos processos políticos e estabelecendo a ênfase nas articulações como resultado de processos políticos constitutivos (MARCHART, 2008).

A *Teoria do Discurso*, desde então, não mais restrita à experiência particular do autor, vem congregando uma série de estudiosos, constituindo-se em uma rede de pesquisadores e teóricos em torno da Escola de Essex, que disponibiliza um conjunto de aportes teórico-metodológicos para a análise política (SOMMERER, 2005). A obra que serve de marco à TD, escrita na década de 1980, *Hegemony and socialist strategy* (1985), apresentou uma rede de noções que traduziram as concepções de poder, ordem, universalidade/particularidade, representação, comunidade, ideologia, emancipação, política/político, sociedade/social. A reelaboração desses conceitos levou o autor argentino a: (a) reconceituar o social em termos de discursividade; (b) reformular a noção de identidade, entendendo-a como resultado de uma articulação discursiva; e (c) defender a impossibilidade da sociedade e de um projeto emancipatório nos moldes da modernidade. Seus argumentos teóricos foram apresentados em torno das noções: articulação; cadeia de equivalência; cadeia diferencial; antagonismo; particularismo/universalidade; pontos nodais; significante vazio; significante flutuante; hegemonia; sujeito “como falta”; dentre outros. Na *Teoria do Discurso*, essas noções se articulam com uma rede na qual se hibridizam marcas do marxismo de Gramsci, da filosofia desconstrutiva de Derrida, da Psicanálise lacaniana, da Linguística e do pós-estruturalismo de matriz heideggeriana.

É essa teoria que defendo como mais potente para compreender como são constituídos, em processos de significação, os sujeitos das políticas curriculares e como se hegemonizam sentidos nas políticas. É a reinterpretção que dela faço que apresento a seguir.

3.1.3.1 Traduzindo a rede conceitual da *Teoria do Discurso* nas políticas curriculares

Quando Ball definiu seu modelo analítico para a compreensão das políticas curriculares como texto e discurso, valeu-se da concepção foucaultiana de discurso. Michel Foucault, ao conferir, em seus estudos, centralidade à noção de discurso, buscou questionar a

linguística formal que “identificava o discurso como um conjunto de signos, com significantes referidos a determinados significados quase sempre ocultos e distorcidos e no interior dos quais era possível encontrar, intocada, a verdade que a análise do discurso pudesse revelar” (FISCHER, 2001). Para o autor francês, a análise do discurso teria que trazer a compreensão de enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento, de modo que, analisá-lo, seria exatamente possibilitar a compreensão de relações históricas e de práticas concretas que nele estão vivas.

Os estudos de Michel Foucault, na década de 1960, reunidos, sobretudo em duas obras – *As Palavras e as coisas* (1981) e *A Arqueologia do saber* (1987) sugeriam, como admitiu o próprio Foucault, uma concepção estruturalista da linguagem e a ideia de categorias universalmente constitutivas (FISCHER, 2001). Mesmo buscando ultrapassar essa marca, afirmando posteriormente, como indicam Dreyfus e Rabinow (1984, apud FISCHER, 2001), a inexistência de estruturas permanentes como responsáveis pela constituição da realidade, Foucault insistiu, nos volumes da *História da Sexualidade* (1977, 1984), no duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as não discursivas.

Stephen Ball, ao entender as políticas curriculares como um conjunto de textos e discursos, reafirmou o condicionamento adotado pelo filósofo francês, definindo a existência de estruturas permanentes, responsáveis pelas políticas curriculares, nos cinco contextos aos quais me referi anteriormente (ver 1ª seção deste capítulo). Em suas pesquisas, indicou a convergência do discurso que se produz sobre as políticas curriculares nos modelos de neoliberalismo e globalização e como esse discurso se articula a um conjunto de estratégias de poder que procura hegemonizar a performatividade, a adequação ao mercado, etc. O autor inglês analisou procedimentos (estratégias) de atores e grupos sociais que, com autoridade reconhecida pelo saber que dominam, pretendem legitimar em revistas, nas mídias, nas publicações de livros acadêmicos e didáticos, relacionando esses procedimentos às lutas que são travadas nos espaços da micropolítica, nas escolas e nas universidades. Evidenciou uma relação – considerada necessária – entre o discursivo e o não-discursivo, expressa no fato de propor suporte para os enunciados a serem hegemonizados nas políticas curriculares – os contextos do ciclo contínuo de políticas – que implica a criação de instituições de fomento, editoras, academias, escolas, dentre outras, para a consecução das finalidades que os discursos criados em torno dessas políticas curriculares estabelecem. Considerou que, ao se deslocar, o discurso, em constante transformação, passa por processos de recontextualização que dependem de que sujeitos e intuições se reconheçam ou não no discurso deslocado. Ainda que Ball e Foucault não tenham o mesmo escopo teórico, já que articula discussões de Foucault

com discussões de Bourdieu, no que concerne ao discurso, defendem que são as práticas não-discursivas que definem as regras que constituem o discurso e que o atualizam.

Na *Teoria do Discurso* de Ernesto Laclau, cada ato social tem um significado e é constituído na forma de sequências discursivas que, articulando elementos linguísticos e extralinguísticos, superam o condicionamento mútuo entre discursivo e não-discursivo. Essa concepção disponibiliza aportes teórico-metodológicos mais potentes no sentido de compreender o *Ciclo Contínuo de Produção de Políticas* (Ball) para além da dicotomia ação-estrutura e também para além da ênfase no macrocontexto. 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 o autor argentino, implica, enfim, 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.

Assim, embora os dois autores concordem com a ideia de que o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso, para Laclau, 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).

Para Laclau, 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 articulada, perdendo sua significação original e antagonizando-se a outro sentido expulso da cadeia articulatória de sentidos. Para a *Teoria do Discurso*, a realidade, como possibilidade de ser conhecida verdadeira e completamente, de forma supostamente direta, é uma impossibilidade, uma vez que as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes.

Na *Teoria do Discurso*, a defesa da impossibilidade de uma significação única encontra argumentos no conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein, elaborado no momento em que esse autor questionou a concepção que anteriormente o orientara: encontrar as características e as regras da linguagem científica, entendendo-a como única e capaz de permitir a comunicação clara e precisa, portanto, preocupado em entender o caráter lógico e

unívoco dessa linguagem. Foi na perspectiva dessa superação que Wittgenstein definiu os jogos de linguagem 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 partir desse entendimento é que podemos entender o discurso como um campo de significação inerente a toda organização social ou, como em Buenfil Burgos (2000, p.8-9), entender que “toda configuração social é discursiva, pois implica a significação de objetos e práticas por parte dos agentes sociais e esta configuração se refere à reunião de objetos de caráter linguístico ou extralinguístico em torno de uma significação comum”.

Burity (2008) argumenta que Laclau, ao entender o discurso como uma unidade de significação que vai além da frase, isto é, ao entender o discurso como um conjunto de regras de produção social de sentido, confere centralidade à dimensão da significação e ao caráter constitutivo da realidade, potencializando o conceito de política. Opondo-se às teorias clássicas das Ciências Sociais, que entendiam uma realidade com existência própria, independentemente da significação, a compreensão do social, em Laclau, a partir da ideia da construção de ordens discursivas, torna central a questão do poder como constituidor de relações sociais. Assim, discurso é uma consequência de práticas políticas articulatórias que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social.

A prática articulatória é estabelecida entre particularismos/diferenças que, no limite, não deixam de continuar sendo particularismos, mas se equivalem, contingencialmente, como resultado dela, organizando-se em um discurso. Ela envolve negociações nas quais alguns grupos sociais particulares tentam defender determinadas demandas, isto é, determinados elementos diferenciais que são hibridizados e que se tornam um discurso hegemônico quando se equivalem em relação a um dado exterior constitutivo. Nessa perspectiva, o conceito de formação discursiva ganha centralidade na *Teoria do Discurso* e é definida por Laclau 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 (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008). É, enfim, um “discurso de unidade, mas uma unidade de diferenças”, como defendem Mendonça e 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. Se, com o *Ciclo Contínuo de Políticas*, pode-se defender os processos de recontextualização por hibridismo (LOPES, 2005) que atravessam os textos e discursos dessas políticas, a potência da *Teoria do Discurso* reside no fato de que suas ferramentas de análise permitem compreender a dinâmica desses processos de articulação que hegemonizam sentidos, sempre híbridos, nas políticas.

Os processos de articulação pressupõem, então, o fechamento de uma cadeia de equivalência entre demandas diversas, entre particularismos/diferenças, portanto. 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. São essas condições de fechamento que permitem a equivalência das diferenças sem, entretanto, torná-las iguais (LOPES, 2010). São, portanto, a lógica da diferença (do particularismo) e a da equivalência (a busca do universal) que orientam os processos de hegemonização nas políticas.

Assim, embora distintas, diferentes demandas por meio de processos de articulação e dentro dos movimentos circulatorios 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. Na cadeia de equivalência que se estabelece no sentido da hegemonização de um determinado projeto, 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, em um plano conceitual, teórico, 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 ter essa função de representação universal, as demandas despojam-se de conteúdos precisos e concretos ou, em outras palavras, esvaziam-se de sua relação com significados específicos para se transformar em um significante esvaziado de sua referência direta a um determinado significado – que Laclau denomina significante vazio, termo vago e impreciso o bastante para representar a totalidade de elementos heterogêneos (LACLAU, 2006). A cadeia de equivalência que possibilita a hegemonização de um determinado sentido precisa, enfim, de um lugar vazio a ser preenchido pela política.

Ernesto Laclau defende a arbitrariedade dos elementos do signo (significante e significado), alertando para sua impossibilidade de fechamento e para o aspecto relacional dos elementos da linguagem. Com base na teoria lacaniana, analisa os processos de representação, buscando compreender sua constituição nas articulações hegemônicas, isto é, procurando entender por que determinada leitura/escrita e não outra é privilegiada. Para Laclau, um texto político só pode representar a política se seus sentidos forem compreendidos como parte de uma dada articulação hegemônica e, dessa forma, serem capazes de fixar determinados sentidos às leituras. 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 também que um significante assuma a função de significar o sistema, a totalidade, isto é, em significante capaz de anular as diferenças em disputa.

O fechamento da cadeia de equivalência em torno de pontos nodais e dos significantes vazios, no intuito de hegemonizar um dado projeto curricular, depende de processos de condensação e de deslocamento, que podem ser definidos a partir da analogia com processos de constituição da linguagem. No processo de fechamento da cadeia de equivalência, é preciso que se considere a possibilidade (a) de um único significante aglutinar/condensar diferentes sentidos em um único significante – significante vazio no modelo de Laclau –, tratando-se, portanto, de processos metafóricos e (b) de deslocar um particularismo (elemento/diferença) de modo que o particular se transforme em um universalismo que, de forma provisória, se hegemonize e para tal represente a dispersão que as diferenças carregam, tratando-se, portanto, de processos metonímicos, na analogia com a linguagem.

Em resumo: para Laclau, a constituição de um discurso hegemônico nas políticas, e, por extensão, nas políticas curriculares, resulta 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” (DE ALBA, p. 59). São essas lógicas que orientam a constituição da hegemonia.

Hegemonia, na perspectiva discursiva, é uma relação em que uma determinada identidade, em uma determinada cadeia discursiva, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. Hegemonia conecta-se à ideia de que todas as identidades se constituem sempre de forma incompleta, seja em função da sua própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir de sua relação com outras identidades, seja, ainda, por sua negação a partir de seu corte antagônico (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008). Ela é um lugar vazio, ou seja, foco de incessantes disputas e refere-se à capacidade que uma demanda demonstra de interpelar um conjunto de outras, de tal maneira que, mesmo diferentes, elas se reconheçam como parte daquela.

Esse lugar vazio, provisoriamente ocupado, pode ser interrompido por uma ação, por um confronto com outros discursos totalizadores, por incapacidade de as próprias diferenças articuladas manterem a lógica política articulatória, e que essa lógica articulatória hegemônica constitui novos sujeitos. Esses sujeitos são envolvidos por uma dimensão de afeto, por cargas pulsionais que não se resumem a carências materiais dadas ou a um denominador comum a todos os sujeitos interpelados pelo discurso. São motivos que tornam contingente e precária a hegemonia alcançada (BURITY, 2008).

Laclau (2002, p. 7-8) entende a hegemonia como um movimento político-tropológico, reconhecendo a “centralidade dos processos discursivos na construção dos vínculos sociais”. Nessa direção, estende as conexões entre política e linguagem, conferindo centralidade a essa última na compreensão dos processos de hegemônica das políticas. Assim sendo, 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, subvertendo, entretanto, a relação significante/significado como pensado na Linguística clássica. É o significante interpelado que produz a significação.

Na *Teoria do Discurso*, a proposição das noções de significante flutuante e significante vazio articula-se com outros campos do conhecimento, dentre eles a Psicanálise. É, sobretudo, com base em Jacques Lacan, que Laclau desenvolve a lógica do significante no sentido de compreender a partir da relação entre inconsciente e linguagem, a relação entre o *self* e a política.

Lacan propõe que pensemos a linguagem em duas perspectivas imbricadas uma na outra. A primeira dessas perspectivas se refere à forma como falamos/escrevemos para enunciar algo. Descartando a impossibilidade de relação biunívoca entre o que se fala/escreve e algo “existente na realidade” (FINK, 1998, p. 33), chama atenção para o fato de que, no ato de enunciar, nenhuma palavra tem valor fixo: cada uma se apresenta em cadeia de ligações gramaticais e contextuais. A segunda dessas perspectivas se refere aos movimentos de pensamento inconsciente “que ocorrem simultaneamente à primeira, mas é muitas vezes independente desta”⁴⁴ (FINK, 1998, p. 33).

Lacan partiu dos conceitos de condensação e deslocamento usados por Freud, na primeira versão da obra *A interpretação dos sonhos*, datada de 1889, que expressavam processos fundamentais do pensamento inconsciente (FINK, 1998) para defender a relação entre a condensação e a metáfora por um lado, e entre o deslocamento e a metonímia por outro, apoiado em Roman Jakobson, estreitando, dessa forma, os laços entre Linguística e Psicanálise.

Ao operar com metáforas e metonímias, 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 estabelece⁴⁵. Nessa perspectiva se pode argumentar em defesa da concepção de currículo como política cultural para a qual a compreensão dos processos de significação é central. Essa compreensão depende da aceitação da ideia de que

⁴⁴ Ressaltando a impossibilidade de separar as duas perspectivas, interessa-me retomar a primeira perspectiva em relação à linguagem que destaca o caráter não fixo do significante e a cadeia de ligações que esse caráter do significante possibilita.

⁴⁵ Nesse sentido, no capítulo 4, aprofundo a compreensão dessa cadeia de ligações a partir da utilização do programa Wordsmith, ferramenta que a *Linguística de Corpus* disponibiliza.

esses processos localizam-se no que Lacan denominou campo simbólico⁴⁶. É nesse campo, responsável pela articulação entre o real e o imaginário, que os processos de hegemonização das políticas curriculares podem ser compreendidos. A ênfase no currículo como política cultural discursiva privilegia, então, o entendimento de que a luta política por hegemonia se situa no campo simbólico.

O simbólico tem relação com a linguagem. É o terreno da ambiguidade, da polissemia e do duplo-sentido. Subordinado ao discurso, tem a mediação da palavra e nele operam mecanismos de significação que correspondem aos processos metafóricos (de substituição, de deslocamento) e metonímicos (de condensação). Ele é o campo da articulação, conceito-chave na *Teoria do Discurso*, cujo potencial político é fazer equivaler o eu e o Outro, buscando um caráter de univocidade que apague, contingente e provisoriamente, as diferenças que o processo de hegemonização traz à tona.

Para Lacan, toda produção de sentido é da ordem do simbólico e, por extensão, como política de produção de sentido, o currículo também o é. As produções simbólicas são regidas pelo significante, que, como sua unidade mínima, nunca aparece sozinho, mas articulado com outros significantes. Dessa articulação em cadeia, depende o processo de significação que, para Lacan, não se assenta em uma relação biunívoca entre significante e significado. Nos processos de articulação, é o *significante que produz efeitos e esses são sempre à revelia do sujeito, embora seja ele quem represente o sujeito para outro significante, deslizando sempre em uma cadeia de significantes* (JORGE; FERREIRA, 2009, p. 46).

A relação entre significante e significado, em Lacan, ao contrário de Saussure, está expressa no algoritmo S/s que, ao estabelecer a articulação entre os dois termos, confere primazia ao significante. 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; FERREIRA, 2009, p.37-38).

Para Lacan (*apud* FINK. 1998) o significado é efeito, portanto, da cadeia de significantes, e é, justamente por isto, que não está em nenhum elemento particular, mas na cadeia em si. O deslizamento incessante do significado sob o significante não quer dizer que não haja a prevalência de um sentido em jogo, pois, mesmo se antecipando ao sentido, ele o busca incessantemente. A prevalência de um sentido, almejada e necessária, se constitui na

⁴⁶ A tripartição conceitual que sustenta a teoria lacaniana – o **R** (real) **S** (simbólico) **I** (imaginário) ou **nó borromeano** não é discutida por Laclau, uma vez que ele não aborda a questão do imaginário. Seu foco é no simbólico e no real, entendendo este último como que desloca e desestabiliza o discurso.

releitura que o autor faz de Freud, por processos de condensação, isto é, na cristalização do sentido expressa em metáforas que funcionem de forma a emperrar o deslocamento metonímico dos significantes na cadeia.

Venho defendendo, com Laclau, que o cancelamento de toda a diferença se dá, nos processos de hegemonização das políticas curriculares, por meio do que o autor argentino denomina lógica de equivalência e lógica da diferença. Na primeira, um significante é deslocado para outro, mas buscando manter a mesma significação, tratando-se, portanto, de processos de metaforização; na segunda, são processos de condensação que, a partir da identificação de diferenças, exploram a contiguidade entre significados que permite o acesso a outros significados, tratando-se de processos de metonimização – processos que ocorrem de forma imbricada, isto é, um não ocorre sem o outro.

O que está na base dessa conceituação, em Laclau, percorre um caminho, já indicado neste capítulo, 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. 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. É esse autor que definiu a linguagem a partir de duas operações, que presidem todo ato de fala: a seleção e a combinação que originam uma série de operações comuns em todas as línguas.

A *seleção* se realiza através de associações feitas por identidade (semelhança) e por oposição (diferença), desempenhando uma função paradigmática que explora similaridades e contrastes, traduzidas 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 podem 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 figurados, que se originam das operações de substituição (metáfora) e de combinação (metonímia). 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.

É na releitura desses autores que Laclau defende a hegemonia como movimento político-tropológico e nessa direção reforça a tendência teórico-metodológica de “reconhecer a centralidade dos processos discursivos na construção dos vínculos sociais” (LACLAU, 2002, p.8). Apostando nessa centralidade, Laclau apresenta seu entendimento dos processos de subjetivação e, na contramão de Goodson, ultrapassa a ideia de uma identidade pré-existente à luta política, na medida em que, para o pesquisador argentino, a noção de identidade é dependente de uma articulação discursiva.

Assim, nessa espécie de genealogia em que busco entender o diálogo que a *Teoria do Discurso* visa a estabelecer com a Psicanálise e a Linguística, cabe estabelecer algumas distinções fundamentais entre os três campos no sentido das conexões que cada um deles estabelece com a linguagem. Assim, para certas correntes da Linguística, a linguagem tem a função de comunicação; para a Psicanálise, é a evocação, forma que possibilita a conexão ao real e ao imaginário; para a Teoria do Discurso, interconectando as duas funções, possibilitar o acesso aos fenômenos sociais.

Compreender, em diálogo com Ernesto Laclau, (a) como o campo discursivo disciplinar de História atua na produção de políticas em diferentes contextos de produção; (b) como os textos e discursos que são produzidos nesse campo adquirem significado; (c) como determinados sentidos se hegemonomizam; e (d) como e quais processos de articulação permitem tal hegemonomização é o que busco na análise dos documentos selecionados, recorrendo aos aportes teórico-metodológicos da *Linguística de Corpus*.

4 TEORIA DO DISCURSO E LINGUÍSTICA DE *CORPUS*

4.1 A *Linguística de Corpus*

Por *Linguística de Corpus* entende-se

um conjunto de dados linguísticos, sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente **extensos** em amplitude e profundidade, de maneira que sejam **representativos da totalidade** do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos **de tal modo** que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (BERBER SARDINHA, 2004).

Assinalo, no texto acima transcrito, algumas questões que precisam ser consideradas quando se tem como intenção transportar estratégias de pesquisa para a análise de novos objetos inseridos em campos do conhecimento para os quais não foram pensados. Nesse sentido, ressaltai com grifos algumas dessas questões, ratificando a impossibilidade de uma transposição ponto-a-ponto da *Linguística de Corpus* para análises que se orientam pela *Teoria do Discurso*.

A primeira questão que destaco é o entendimento, compartilhado com Berber Sardinha (2004), de que a *Linguística de Corpus* não pode prescindir da análise ou de um trabalho “feito à mão”, como, na mesma obra, o autor se expressa. Os processos investigativos são absolutamente dependentes do processo de análise realizado pelo pesquisador, mesmo que neles sejam utilizadas ferramentas de natureza digital. Essa análise tem, entretanto, no programa Wordsmith Tools, pensando segundo princípios que norteiam a *Linguística de Corpus*, ferramenta adequada. Situação que não descarta, depois do tratamento digital das informações, a necessidade de *descrição e análise*, como aponta o texto que abre este capítulo.

A redefinição do projeto de pesquisa a partir das mudanças que efetuei no trajeto teórico-metodológico posiciona o foco no processo de significação de unidades lexicais para, com base na lógica do significante – apresentada na seção anterior –, analisar os processos de condensação e deslocamento que permitem eleger significantes universalizados (significantes vazios/pontos nodais) e a flutuação de seus sentidos (significantes flutuantes). Interessa-me

identificar, no corpo textual empírico, (a) a variação de sentidos que adquirem determinados significantes; (b) que significante assume a função de ponto nodal; e (c) as metáforas que tomam a função de condensar os sentidos e que permitem a hegemonização de projetos curriculares.

Considerando a potência do programa Wordsmith Tools 5 para a análise do que proponho nesta tese, detenho-me na questão que vem preocupando os pesquisadores que se utilizam da *Linguística de Corpus*, no sentido de definir o *status* desse campo do conhecimento. A pergunta que traduz essa questão está expressa nos seguintes termos: a *Linguística de Corpus* é um campo específico do conhecimento ou apenas uma metodologia? Tendo a aceitar a ideia de que colocar a possibilidade de diálogo entre a *Teoria do Discurso* e a *Linguística de Corpus*, conferindo a essa última o caráter de um dispositivo exclusivamente de natureza metodológica, não resolve a questão. O caráter absolutamente interconectado entre teoria e método, expresso no conceito de postura epistêmica (De Alba, 2007) “põe em suspeita” essa possibilidade de resposta. Em segundo lugar, retomando a definição que abre este capítulo, há, na transcrição, referência a *um modo* de organizar os dados linguísticos a serem analisados pelos diferentes programas que servem à *Linguística de Corpus* e esses *modos de organizar* não estão referidos apenas a uma adaptação da forma como os dados são preparados para a entrada no computador. Esses *modos* pressupõem uma determinada concepção de linguagem. Então, com a intenção de compreender a concepção de linguagem que serve de norte à *Linguística de Corpus*, nas subseções a seguir, trato do que, em cada uma delas, se configura dificuldade no sentido de estabelecer o diálogo da *Teoria do Discurso* com a *Linguística de Corpus*, ressaltando, também, positivities desse diálogo.

4.1.1 Análise de Conteúdo, Análise de Discurso e Teoria do Discurso: aproximações e afastamentos

Ao adotar a análise discursiva, estou me situando em um campo de análise designado como *Teoria do Discurso*, que, como modelo analítico, tensiona o que se designa por *Análise de Conteúdo* e por *Análise de Discurso*⁴⁷. A Análise do Conteúdo (AC), fundada sob

⁴⁷ Na discussão sobre os afastamentos e aproximações entre AC, AD e TD, utilizo os textos que foram produzidos no Grupo de Pesquisa *Políticas de Currículo e Cultura*, destacando, sobretudo, parte daqueles que foram elaborados por Oliveira, A. e Costa, Hugo H.C. Nessa seção, ainda, incorporo fragmentos da discussão travada pelo grupo de pesquisa coordenado, na Universidade do Porto, pela Profª. Dra. Carlinda Leite quando do meu estágio de doutoramento em Portugal, financiado pela

perspectivas positivistas, compreende o texto como uma estratégia de encobrimento de uma suposta significação mais profunda e seu papel é desenvolver uma técnica precisa capaz de descortinar o “*verdadeiro significado*” contido no texto. Nesse sentido, investiga a linguagem para revelar a realidade que a antecede, pressupondo um rigor científico capaz de transpassar o aparente e o superficial da linguagem e atingir os planos ideológicos e subjetivos que contaminam essa realidade. A concepção de neutralidade na investigação, corrigida por percursos teórico-metodológicos cientificamente estabelecidos, e a concepção de que a linguagem representa de forma única e inequívoca uma realidade dada *a priori* são traços marcantes dessa perspectiva de análise⁴⁸.

Diferentemente, a *Análise do Discurso* (AD) apresenta-se como alternativa para essa concepção, corrigindo alguns de seus pressupostos. Na AD se reconhecem as implicações do envolvimento do pesquisador no desenvolvimento de suas atividades; se entende a dimensão articulada entre linguagem e sociedade, entremeada pelo contexto ideológico; se tensiona a concepção de texto como elemento revelador do contexto e de uma verdade absoluta. Para a AD, não há nos textos, ou nos significantes, um significado único e inequívoco. A linguagem se estabelece segundo formas de interação situadas historicamente e o que se escreve ou se fala se constitui como lugar de embates, tendo o discurso como limitador dessa tensão. Intercambiando, por vezes, com a AD, sua designação⁴⁹; aproximando-se no que se refere à noção de textualidade, para além do escrito e do falado; e interrogando-se em relação a uma possível transparência da linguagem através do conceito de discurso, *Análise e Teoria do Discurso*, por vezes, não estabelecem entre si limites muito categóricos. Entretanto, alguns afastamentos entre as duas concepções podem ser apontados.

A TD produz um deslocamento no lugar e peso da linguagem, inscrevendo-a numa problemática de implicação política, tensionando a concepção, presente na AD, de não fazer intervir hipóteses sobre como se constituem o social e os sujeitos, ou de explicar o social a partir do discurso. Na TD, a definição de discurso não se restringe ao campo da Linguística e é entendido como uma estrutura relacional que pode ser aplicado a qualquer objeto possível. Para seus teóricos, discurso é uma estrutura de relações entre significante e significado, entre

Capes. Nesse grupo de pesquisa, os aportes teórico-metodológicos utilizados inscrevem-se no que, aqui, designo *Análise de Discurso*.

⁴⁸ Surgida nos anos finais da década de 1960, a *Análise de Conteúdo* sofreu forte influência de Roman Jakobson, considerado um dos membros mais célebres da escola crítica designada como *Formalismo Russo*, estabelecendo as bases para uma abordagem estruturalista da teoria literária. Os formalistas russos defendem um método “científico” para estudar a linguagem e concordam sobre a natureza autônoma dela, pressupostos que são compartilhados com a AC.

⁴⁹ É comum encontrarmos autores que, compartilhando traços da *Teoria do Discurso* (TD), se situem como analistas do discurso (Burity, 2007).

linguagem e ação, entre elementos de diferentes outros discursos, tornando inócuas as distinções entre linguístico e extralinguístico e entre discursivo e não discursivo.

Defendendo a impossibilidade de um sujeito definido fora do campo discursivo e a incompletude da estrutura, a TD tensiona, primeiro, a redução do real ao pensamento, e, segundo, a ideia de sujeito uno que orienta rerepresentações que faz do real, defendendo a existência de uma *gramática* na qual sujeitos e objetos são constituídos. Em analogia com a linguagem, na qual a gramática é entendida como um conjunto de regras que estabelece limites ao uso da língua, mas que não se aplicam a todas as línguas e nem sequer são aplicadas a uma mesma língua; na compreensão das relações sociais, essa *gramática* subjaz às formas de intervenção significativa, que se dão, não no campo do real, mas no campo simbólico – terreno do equívoco, da ambiguidade e da polissemia. Nesse sentido, cabe ao analista da *Teoria do Discurso* a compreensão dessa *gramática*, aceitando seu caráter provisório e contingente. Assim como na *gramática da linguagem*, que não é a mesma para todas as línguas, a *gramática do social* também não é a mesma para todos os objetos sociais.

Se, nos estudos do campo da Linguagem se pode delimitar, como subcampo, a Linguística de viés estruturalista, que tem como objetivo a compreensão de regras únicas para todas as línguas existentes, o mesmo não é possível para os objetos analisados no campo das Ciências Sociais, na perspectiva da Teoria do Discurso. Se, na TD se pode defender a existência de uma *gramática*, a impossibilidade dessa analogia com a linguagem no estabelecimento de uma *Linguística do Social*, isto é, de regras únicas para os objetos sociais se mostra pouco potente. Os argumentos para essa impossibilidade se encontram, portanto, na concepção da incompletude da estrutura, no sentido de uma unidade que lhe confira fechamento total. Esse é sempre, parcial, contingente e provisório, e é nessa concepção que se apoiam as críticas dirigidas à *Análise do Discurso*.

Mas, em que essas diferenças assinaladas entre as três abordagens teórico-metodológicas – AC, AD e TD – se conectam à *Linguística de Corpus*? O que isso tem a ver com os grifos assinalados na transcrição inicial deste capítulo?

Uma resposta possível é que tendo a classificar a *Linguística de Corpus* – mesmo correndo os riscos inerentes a qualquer ato classificatório, uma vez que as teorias compartilham sentidos entre si e constituem-se em teorias sempre hibridizadas – como uma estratégia de pesquisa que se insere no campo da *Análise de Discurso*. As marcas de empirismo, de realismo, de escolhas de natureza racionais e a concepção, como na transcrição inicial, de que seja possível representar a totalidade dos usos linguísticos são argumentos de que lanço mão para justificar essa inserção da *Linguística de Corpus* no campo da *Análise do*

*Discurso*⁵⁰. São essas marcas que precisam ser ajustadas quando pensamos na reinterpretação da *Linguística de Corpus* para as análises na perspectiva da *Teoria do Discurso*.

Uma das afirmações básicas da *Teoria do Discurso* é que a totalidade não é um fundamento, mas um horizonte, no sentido do seu adiamento constante quando dele nos aproximamos. A totalidade perseguida pela *Linguística de Corpus* é, portanto, inalcançável na perspectiva da análise discursiva. A concepção de que se possa reunir um “conjunto de dados, suficientemente **extensos** em amplitude e profundidade, de maneira que sejam **representativos da totalidade**” (BERBER SARDINHA, 2004), não se constitui em exigência para os teóricos do discurso. Para esses, inspirados pela Psicanálise lacaniana, a totalidade de representação é impossível de ser atingida, como de igual modo não há uma realidade absoluta a todos os sujeitos. A realidade, ou o que é nomeado pela linguagem, é uma trama entre simbólico – que tem relação entre o sujeito que fala/escreve e o Outro – e imaginário – que sequer tem a mediação da palavra, constituindo-se em um campo de defesa e de resistência, em um campo do sujeito sem o Outro. Assim, os teóricos do discurso podem compartilhar com a *Linguística de Corpus* a ideia da linguagem como a estrutura que constitui a realidade, ou, em outras palavras, a ideia de que o que não puder ser dito na linguagem de um grupo social (ou subgrupo) não é parte da realidade desse grupo. Mas, apenas isso. A totalidade de representação, com os argumentos que anteriormente apresentei, é impossível de ser alcançada à medida que o real (e não me refiro aqui à ideia de realidade) se insere nessa estrutura (na linguagem), procurando dar existência ao que não existe. Buscando sempre uma linguagem que, quando constituída – na trama entre simbólico e imaginário –, não é mais do campo do real. Este permanece, “fazendo buraco”, procurando se fazer representar, mas sem alcançar a totalidade defendida pela *Linguística de Corpus*.

No que se refere à relação que se estabelece entre a *Teoria do Discurso* e a *Linguística de Corpus*, tendo a aceitar, então, a ideia de que suas interconexões não são estáveis e necessariamente não compartilham um mesmo conjunto de concepções sobre discurso, linguagem e política. Fica, então, mais uma pergunta para fechar esta seção: quais são, então, as possibilidades de diálogo entre elas?

Defendo que a compreensão dos processos de hegemonização nas políticas curriculares – objeto desta pesquisa – é possível, com restrições, a partir de aportes teórico-

⁵⁰ Essa classificação se justifica pela hegemonia do estruturalismo à época da criação da Linguística de Corpus. Na esteira dos estudos de Ferdinand Saussure e Roman Jakobson, as bases teóricas desse movimento no campo da Linguística se assentam, dentre outras, nas concepções de totalidade, de transformação e de auto-regulação. Entretanto, desde o início dos anos de 1960 e 1970, uma gama de teorias questionam as bases teóricas do estruturalismo, dirigindo-lhe críticas, sobretudo, as ideias de verdade, de empirismo, de transparência da linguagem. Influenciadas, por Derrida, ressaltam o não fechamento da estrutura linguística

metodológicos que foram inicialmente delimitados para um domínio restrito – no caso da *Linguística de Corpus*, o comportamento linguístico de textos escritos /ou falados. No caso desta pesquisa que tem como objeto as políticas curriculares analisadas na perspectiva de currículo como texto e que defende a centralidade da lógica do significante, como unidade do simbólico, a interconexão entre uma e outra se estabelece a partir de ponto comum entre ambas: a importância da linguagem, *criando coisas (tornando-as parte da realidade humana) que não tinham existência antes de serem cifradas, simbolizadas ou verbalizadas* (FINK, 1998, p. 44). Entretanto, a despeito das dificuldades em relação à concepção, presente na *Linguística de Corpus* e no programa WS, de linguagem dotada de uma transparência que o tratamento probabilístico seja capaz de revelar, o uso desse programa se mostra potente por oferecer vantagens com relação à entrada, o gerenciamento e a saída das informações textuais que servem de material empírico a esta pesquisa.

4.1.2 Linguística de Corpus: reinterpretações na perspectiva da Teoria do Discurso

Em trabalho anterior (OLIVEIRA, 2011a), utilizei o Access e o Excel como ferramentas para organizar os textos. Embora facilitando a armazenagem e melhor organização das informações, tais ferramentas não se prestavam para analisar os textos curriculares: com elas o pesquisador continuava dependente de um trabalho de caráter fortemente artesanal.

O uso do computador para análise da linguagem é ainda pouco difundido e o marco de sua utilização é recente – aproximadamente há 48 anos, quando foi iniciada a coleta do *Corpus Brown*. Essa escassez do uso de computadores no campo se deve, dentre outras justificativas, a uma tensão entre duas concepções nele presentes no momento em que se iniciava a compilação desse primeiro *corpus* digital. A partir dos anos de 1950 e na esteira de Noam Chomsky, autores do campo da Linguística passam a defender a concepção de competência linguística, isto é, a concepção de que a língua é um conjunto infinito de frases que se pode criar a partir da interiorização das regras da língua e decorrentes da capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, de compreender e de reconhecer a estrutura de todas as frases de sua língua, colocando, dessa forma, em xeque a necessidade de análise de dados empíricos nas pesquisas da linguagem (BERBER SARDINHA, 2000). Chomsky (2006), por meio da Linguística Gerativa, operou, então, uma mudança no enfoque dos estudos

linguísticos que “passam da análise exaustiva dos corpora [que naquele momento buscava ampliar seu campo de ação], realizada no âmbito das correntes estruturalistas, para a modelagem dos processos cognitivos subjacentes ao conhecimento da linguagem” (MAIA, 2012), fazendo diminuir os avanços que estavam, naquele momento, operando-se em relação à *Linguística de Corpus*.

Nos anos de 1990, entretanto, o aumento crescente de computadores nas pesquisas de diferentes campos do conhecimento, as críticas que se dirigem à Linguística Gerativa⁵¹, inaugurada por Chomsky, bem como a “existência de programas flexíveis e fáceis de usar” (BERBER SARDINHA, 1999, p.2) colocam à disposição de pesquisadores “uma série de recursos, extremamente úteis e poderosos na análise de vários aspectos da linguagem”. Esses fatores, dentre outros, são responsáveis pelos avanços do campo da *Linguística de Corpus* e, conseqüentemente, do emprego das tecnologias informatizadas que lhe servem de apoio, dentre as quais o programa Wordsmith Tools (WS)⁵² se destaca. Com esse programa, anunciam-se algumas vantagens: contar significantes; identificar as ocorrências desses significantes nos textos, possibilitando a ampliação do quantitativo de textos estudados; analisar a composição lexical que permite realçar um conjunto de significantes cuja formação parte de um radical comum; e identificar metáforas a partir da aplicação de padrões linguísticos de associação. Deu-se, assim, a aproximação com o programa Wordsmith⁵³.

Na seção anterior, indiquei algumas questões que precisam ser ajustadas na transposição dos aportes teórico-metodológicos da *Linguística de Corpus* e de um de seus instrumentais – o Programa Wordsmith Tools 5 – para o trabalho de investigação que defende a *Teoria do Discurso* como modelo de análise. Argumentei que a *Linguística de Corpus* se insere no campo do que se vem chamando Análise do Discurso (AD), indicando suas marcas de empirismo, de realismo, de escolhas de natureza racionais e a concepção de que seja possível representar a totalidade dos usos linguísticos. Indiquei, também, que eram essas marcas que precisavam ser superadas para atender a pressupostos de análises com base na *Teoria do Discurso (TD)*. Ressaltei, por fim, que, na perspectiva dessa última, a linguagem se

⁵¹ A ênfase na descrição das regras que permitem a todo o falante produzir enunciados gramaticais (competência linguística). Essa descrição é possível a partir do emprego de métodos que possibilitam, pelo seu rigor, inferir quase mecanicamente a gramática de uma língua. A ênfase na descrição das regras que permitem a todo o falante produzir enunciados gramaticais (competência linguística). Essa descrição é possível a partir do emprego de métodos que possibilitam, pelo seu rigor, inferir quase mecanicamente a gramática de uma língua.

⁵² Usei a versão 5.

⁵³ Foram essas possibilidades que abriram caminho para a conversa que passamos a travar com a *Linguística de Corpus*, sobretudo nas aulas com a Profa. Dra. Tania Shepherd, do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

inscreve numa problemática de implicação política, tensionando as concepções, presentes na AD, de não fazer intervir hipóteses sobre como se constituem o social e os sujeitos, e da impossibilidade de explicar o social a partir do discurso. Nesse sentido, caberia ao analista da *Teoria do Discurso* a compreensão de uma *gramática do social*, desde que assentada no seu caráter provisório e contingente e na sua impossibilidade de universalização para todos os objetos sociais.

Defendendo que, na TD, discurso não se restringe ao campo da Linguística, podendo ser entendido como uma estrutura relacional estendida a qualquer objeto possível, tensionei concepções presentes na *Linguística de Corpus*, face ao caráter de incompletude do que se designa discurso; à concepção de um sujeito capaz de determinar as representações da realidade; à impossibilidade de se alcançar uma totalidade de representação bem como face à impossibilidade de se encontrar intocada nos textos uma realidade absoluta a todos os sujeitos. Mas, concordando com a *Linguística de Corpus*, defendo, por outro lado, a ideia, presente em ambas, de linguagem como estrutura que constitui a realidade. Nesse sentido, se mostra produtivo aproveitar a análise textual em seus aspectos denotativos, privilegiada no uso do WS, buscando, na perspectiva da Teoria do Discurso, analisá-la em seus aspectos de conotação.

Atenta a essas questões, apresento, nas subseções a seguir, a forma como organizei o material empírico da pesquisa e a descrição do uso que fiz das ferramentas disponibilizadas no programa Wordsmith 5, um dos mais difundidos no campo da *Linguística de Corpus*.

4.1.3 A constituição do *corpus* de análise

Para a *Linguística de Corpus*, a seleção de material para a pesquisa precisa atender a algumas características que podem variar, entretanto, de autor para autor. Algumas delas, no entanto, são comuns: (a) ser representativo da totalidade *do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos* (BERBER SARDINHA, 2004); (b) ser extenso para dar conta da perspectiva probabilística de análise da linguagem; (c) ser formatado digitalmente; e (d) possibilitar a constituição de se tornar referência padrão em outras análises. Visto que alguns dos pressupostos da *Linguística de Corpus* estão aqui modificados em função da sua tradução pela *Teoria do Discurso*, o material empírico selecionado para esta investigação não atende ao critério de ser representativo de uma totalidade pelos argumentos apresentados em relação à

impossibilidade dessa totalização. Com referência ao segundo pré-requisito do *corpus* de análise para a *Linguística de Corpus* – ser extenso o suficiente para que nele possam ser aplicadas análises probabilísticas – esse também não se constitui em exigência para a *Teoria do Discurso*. No caso desta pesquisa, a extensão do material empírico se deve ao caráter diacrônico nela assumido. Foi a dimensão da pesquisa que definiu a extensão do *corpus* de análise e não o atendimento, como presente na *Linguística de Corpus*, da exigência de tratamento probabilístico da linguagem ou da exigência de se alcançar uma totalidade, horizonte sempre adiado na perspectiva da *Teoria do Discurso*. Com relação às duas últimas exigências (**c** e **d**), todo o *corpus* de análise foi tratado digitalmente e transformado em arquivos de extensão txt, disponibilizando-se para novas investigações⁵⁴.

Para a análise do material selecionado, separei o conjunto de textos em três grupos que designei *subcorpora*, classificação que atendeu ao critério de estilo de texto. Assim, no primeiro, estão reunidos, subdivididos em dois conjuntos de arquivos, artigos, resenhas e notícias publicados pela Associação Nacional de História (ANPUH) em dois de seus periódicos: a Revista Brasileira de História (RBH) – (*subcorpora 1*) – e a Revista História Hoje (RHH) – (*subcorpora 1B*); no segundo (*subcorpora 2*), documentos curriculares chancelados pelo Estado; e no último (*subcorpora 3*), um conjunto de seis entrevistas.

Com relação ao *subcorpora 1*, vale destacar a não utilização de todos os artigos da revista. As dificuldades⁵⁵ de transformar, nas 62 edições da Revista Brasileira de História, os artigos, disponíveis apenas como imagens, em arquivos na extensão txt, exigência do Programa WS, levaram-me a utilizar apenas aqueles que já estavam selecionados quando da apresentação da qualificação. Para essa escrita, separei todos os textos dessas edições em dois grupos: (a) os que se relacionavam a pesquisas do campo historiográfico e (b) os que se referiam às questões mais diretamente ligadas ao ensino da disciplina nas escolas e universidades, às políticas curriculares, à formação de professores, descartando os primeiros e classificando os últimos como de interesse da pesquisa que realizo. Assim, das 62 edições da revista, utilizei apenas as que já estavam indicadas como de interesse da pesquisa e não a totalidade dos textos publicados, totalizando 17 textos.

Com relação ao *subcorpora 1B*, em uma primeira leitura de resumos e, quando necessário, da leitura do texto na íntegra, selecionei, valendo-me da classificação aplicada aos textos da Revista Brasileira de História, aqueles que considerava como de interesse da

⁵⁴ Creio que se possa constituir em etapa inicial para a compilação de um *corpus* de referência para o campo do Currículo, projeto que, pensado originalmente para esta tese, acabou sendo abortado.

⁵⁵ Parte do acervo da Revista Brasileira de História encontra-se em formato de imagem e, para sua transformação em texto, os programas disponíveis são de difícil uso, exigindo a leitura na íntegra dos textos.

pesquisa, excluindo os textos (artigos e resenhas) que se referiam à divulgação da produção historiográfica. O resultado dessa classificação, apoiada nessa leitura, indicou que 31 dos 89 textos eram pertinentes à temática deste trabalho. Desses 31 textos, 15 estavam concentrados em apenas três edições (de números 2, 4 e 14), cuja temática eram questões ligadas ao campo do Currículo. Assim, mesmo indicando, na primeira edição, que os objetivos da revista deveriam, dentre outros, “ampliar a linha de publicações da Associação e divulgar a produção historiográfica recente, temas da atualidade e experiências didáticas em todos os níveis” (RHH, v. 1, n. 1), a ênfase de temáticas recai na produção do conhecimento histórico em sua perspectiva acadêmica e científica e as questões pedagógicas são tratadas nos seus aspectos de didatização desse conhecimento. Nesse *subcorpora*, entretanto, ao contrário do anterior, a disponibilização do acervo na forma digital e o uso do WS possibilitaram a análise de todo o acervo, totalizando 79 artigos⁵⁶ e 10 resenhas.

O *subcorpora 2* é constituído por Pareceres, Diretrizes, Resoluções e Orientações Curriculares produzidos no campo discursivo de influência das políticas curriculares, para usar os termos de Ball (1989, 1998). Esse conjunto de textos foi selecionado a partir de critérios estabelecidos com a intenção de dar conta do caráter diacrônico que norteou o trabalho de investigação. Assim, reuni em

- (a) textos editados ao longo da ditadura militar no Brasil (1964-1985) que regulamentam a criação da disciplina Estudos Sociais – **Decreto-Lei n. 547**, de 18 de Abril de 1969, que autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, e a **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968;
- (b) textos editados em decorrência das reformas curriculares dos anos de 1990 ao longo dos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) - **Parecer CNE n. 4/98**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; **Parecer CNE n. 15/98**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; **Resolução CEB n. 3/98**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**; **Parâmetros Curriculares Ensino Médio – Bases Legais**; **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**; **Parecer CNE/CP 9/2001**, que estabelece as Diretrizes

⁵⁶ Um artigo apenas não consta do Corpus de Pesquisa, em função de que, embora indicado no índice, o mesmo está escrito em espanhol.

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – História; Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental – Bases Legais; Parecer CNE/CES 492/2001**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; **Parecer CNE/CES 1363/2001**, que altera o Parecer 492/2001; e **Resolução CNE/CES 13**, que estabelece, em 2002, as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, aprovada em 13 de março de 2002.

- (c) textos curriculares editados nos dois mandatos do governo Luís Inácio Lula da Silva (PT) – **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio**, estudo encomendado, pelo MEC, às Secretarias estaduais e municipais de educação, sobre propostas curriculares por elas elaboradas (2010); **Indagações sobre currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano** (2007); **Indagações sobre currículo: Educando e educadores: seus direitos e o currículo** (2007); **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura** (2007); **Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo** (2007); **Indagações sobre currículo: Currículo e avaliação** (2007); **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da Educação Básica**, proposições curriculares da base nacional comum e metodologias a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica (2009); **Resolução n. 1/2006**, o inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB n. 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2006); **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – v. 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias** (2006);
- (d) textos que passam a regulamentar a profissão de historiador – **Primeiro Projeto de Lei (2009) – Regulamentação de Historiador**, de autoria do Senador Paulo Paim (PT); Projeto de Lei 368 encaminhado ao Senado; **Parecer da Comissão de Justiça e Cidadania; Parecer da Comissão de Educação, Cultura e Esporte; Parecer da Comissão de Assuntos Sociais.**

O *subcorpora 3* é constituído por um conjunto de depoimentos de membros da ANPUH, professores de História em universidades brasileiras, que vêm se dedicando às questões relacionadas ao ensino da disciplina História na Educação Básica e no Ensino Superior, totalizando seis entrevistas. Os depoimentos de Circe Maria Fernandes

Bittencourt⁵⁷, Edgar Salvadori de Decca⁵⁸, Marcos Antônio da Silva⁵⁹, Maria Carolina Bovério Galzerani⁶⁰, Raquel Glezer⁶¹ e Selva Guimarães Fonseca⁶² são fontes importantes para a temática desta pesquisa à medida que, ao longo da história da Associação Nacional de História, contribuíram para *consolidar o debate sobre o ensino de História* (Mesquita, 2008), sobretudo, nos anos de 1980, após a aceitação, no quadro de associados da ANPUH, de professores da Educação Básica, até então restrito aos professores universitários. A relevância dessas entrevistas para o processo investigativo que realizo se deve ao fato de que todos os entrevistados estiveram envolvidos na problematização sobre o papel de atuação da ANPUH para e na formação de professores de História.

A tensão existente no interior da ANPUH entre historiadores-pesquisadores e historiadores-professores, para usar os termos de Mesquita (2008), e entre teoria da História e prática docente, resultaram, em 1988, por iniciativa, não dos cursos universitários de graduação em História, mas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na

⁵⁷ Possui graduação em História, pós-graduação em Metodologia e Teoria de História, mestrado em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e doutorado em História Social. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da USP e da Pontifícia Universidade Católica- SP. Desenvolve pesquisas sobre a história dos livros didáticos, mantendo a organização do banco de dados LIVRES referente aos livros didáticos brasileiros de 1810 a 2007, sobre ensino de História e História da Educação, em especial História da Educação indígena.

⁵⁸ Doutor em História Social pela USP e professor Titular da Universidade Estadual de Campinas, onde ocupou o cargo de Pró-Reitor de Graduação no período de 2005 a 2009. Atua na área de História, com ênfase em História do Brasil República. Sua produção científica, tecnológica e artístico-cultural está relacionada às temáticas História, Historiografia, Literatura, Classe Operária, Memória Histórica, História do Brasil, Teoria e Filosofia da História e Memória.

⁵⁹ Professor Titular de Metodologia da História na FFLCH/USP desde 2007 e Livre Docente nas mesmas área e instituição desde 2001. Graduou-se em História, com Mestrado (1981) e Doutorado (1987) em História Social na FFLCH/USP e Pós-Doutorado na Université de Paris III, em 1989. Tem experiência de pesquisa e docência na área de História, com ênfase em Teoria e Metodologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Brasil República, Caricaturas, História e Linguagem, História e região, Ditadura civil-militar, Câmara Cascudo, Nelson Werneck Sodré e Ensino de História.

⁶⁰ Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1970) e doutorado em História Social pelo Departamento de História (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (1998). Atualmente é professora MS-3 da Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). Dedicar-se às seguintes temáticas de ensino e pesquisa: ensino de História, formação de professores, História dos livros didáticos, memórias e Histórias da cidade na relação com a educação das sensibilidades, práticas de memória e de patrimônio, História de Campinas.

⁶¹ Possui graduação em Curso de História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/USP (1966) e doutorado em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP (1977). Atualmente é Professora Titular da Universidade de São Paulo (1998). Tem experiência na área de História, com ênfase em Teoria e Filosofia da História, atuando principalmente nos seguintes temas: história da historiografia brasileira, história da cidade de São Paulo e história do Brasil.

⁶² Possui Graduação em Estudos Sociais (1982), Graduação em História (1985), Mestrado em História (1991), Doutorado em História (1996), Pós-Doutorado em Educação (2007). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado em Educação) e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Membro da ISHD (International Society for History Didactics). Possui experiência na área de Educação com ênfase e publicações nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de História, formação docente, metodologias e práticas de ensino.

criação do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Acirrada por um contexto marcado por debates, críticas e revisões curriculares, pela ampliação das pesquisas na área de História e por trocas de experiências entre a universidade e as escolas, essa tensão é apontada, no trabalho de Mesquita (2008), como motivo que levou à criação desse fórum. A autora, fazendo referência a outros depoimentos que colheu, chamou atenção para a separação entre pesquisa e ensino no espaço institucional da Associação, fato que ajuda a compreensão da criação desse fórum e das lutas que são travadas no sentido da consolidação do campo do ensino da disciplina nas escolas e universidades.

Do depoimento de Ana Maria Monteiro, Mesquita (2008, p.128) destacou que a “organização da ANPUH não foi criada pensando num espaço para discussão do ensino. Ela era uma Associação de pesquisadores para discutir a pesquisa historiográfica”. Em outro, o de Déa Ribeiro Fenelon⁶³ (p. 128-129), ressaltou a preocupação da entrevistada com a forma “como os cursos de História preparavam mal os seus alunos para a vida profissional [...] porque havia a ideia de que a Associação devia ser uma coisa mais científica, com grandes apresentações, etc.”, relegando as questões de ensino da disciplina a segundo plano. Nos dois depoimentos, permanece a defesa da importância desse debate para a formação acadêmica e a necessidade de estratégias que visassem a conferir *status* científico às questões pedagógicas, consolidando essa área como campo de pesquisa, mantendo, entretanto, a interconexão entre produção historiográfica e produção pedagógica.

A tradição curricular acadêmica hegemônica na organização do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, a predominância de trabalhos apresentados por professores da Educação Básica e por estudantes dos cursos de pós-graduação em História e a permanência da tensão entre teoria e prática estão na base da criação de mais um fórum de discussão: o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH). Esse, na concepção de seus idealizadores, seria um espaço para a discussão epistemológica do ensino de História, no qual a natureza da discussão científica fosse pautada, fato que, na avaliação de seus organizadores, vinha sendo esmaecida no Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Em seu depoimento, Marcos Silva, convidado como palestrante no 1º ENPEH, enalteceu a ideia da criação desse fórum, chamando a atenção para “a necessidade de que essa

⁶³ Possui graduação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1961), especialização pela Duke University (1964), especialização pela Johns Hopkins University (1970) e doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (1973). Com experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea, foi por diversas vezes presidente da Associação Nacional de História.

especificidade não seja isolada do conjunto dos debates sobre o conhecimento histórico, sobre a atividade da pesquisa na História” (MESQUITA, 2008, p.181).

Assim sendo, a defesa da existência desse fórum reforçava a dicotomia que originara a criação do Encontro Perspectivas, pondo em destaque a tensão entre os historiadores que chamam para seus Departamentos a formação pedagógica e aqueles que defendiam a transferência da formação para as Faculdades de Educação. O Encontro Perspectivas – campo de dissidência na ANPUH –, ao privilegiar as questões ligadas ao ensino, não era suficiente para resolver a questão ensino-pesquisa, fazendo-se necessária a criação de um fórum que, a exemplo da ANPUH, tivesse sua legitimidade a partir dos mesmos parâmetros de natureza científica (MESQUITA, 2008, p.181).

O embate se dá, então, entre duas tendências. De um lado, representantes dos Departamentos de História, defendendo que o parâmetro científico deveria vir da própria historiografia, referendando a concepção de que as disciplinas pedagógicas deveriam ter apenas o caráter de aplicabilidade dos conhecimentos históricos. De outro lado, os historiadores, sustentando o caráter científico das disciplinas pedagógicas, buscando na criação do ENPEH a delimitação de temáticas relacionadas às questões teóricas, metodológicas e epistemológicas do ensino e aprendizagem de História.

O Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, surgido como apêndice da ANPUH, reuniu, quando de sua criação, atores sociais que passaram a disputar poder e lugar em diversos espaços em que atuavam no sentido de reafirmar a aliança ensino e pesquisa e seu papel de produtores de conhecimentos acadêmicos ou escolares, perseguindo a construção de uma identidade profissional (MESQUITA, 2008, p. 5-6). O ENPEH, criado em 1993, reunindo apenas os professores universitários, constituiu-se, junto com o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, em dois eventos específicos da área de ensino de História, sendo ambos “realizados no Brasil, em diferentes instituições, de dois em dois anos, com o objetivo de contribuir para o debate, o diálogo, as publicações e a formação permanente de professores e pesquisadores na área do ensino de História” (Anais do VIII ENPEH, 2008). Com sete e oito edições, respectivamente, a criação desses dois fóruns se processou em meio a conflitos ao longo de duas décadas, resultado da tensão entre a pesquisa historiográfica e a curricular no interior da ANPUH.

Outro argumento importante, para justificar a incorporação dos depoimentos na análise em pauta, se deve ao fato de que os entrevistados eram/são atores com ação de destaque no campo discursivo da disciplina e no contexto de produção de textos curriculares. O quadro a seguir (**Quadro 1**) reúne algumas informações que sustentam tal afirmativa.

Entretanto, as indicações nele apresentadas não visam a fixar identidades de cada um desses atores sociais a essas instâncias de atuação. A leitura delas possibilita apenas a ampliação de informações que influenciaram as análises, disponibilizando esse alargamento a outros leitores desta tese.

Nome	Formação			Profissão	Atuação
	Grad	Me	DO		(1) ANPUH; (2) GT Educação; (3) Perspectivas; (4) Pesquisadores
1. Circe Maria Fernandes Bittencourt	Hist.	Hist.*	Hist.*	Profa. Universitária	(3) Foi consultora nos PCN
2. Edgar S. De Decca	Hist.		Hist	Prof. Universitário	(1)
3. Marcos Antônio da Silva	Hist	Hist	Hist	Prof. Universitário	Apenas conferencista em (4). Livre docência em Metodologia da História
4. Maria Carolina B. Galzerani	Hist	His	Hist	Profa. Faculdade de Educação	Integra o Grupo Memória da FE/Unicamp. (2), (3) e (4)
5. Raquel Glezer	Hist	Hist.	Hist	Professora Universitária	Livre docência em Met. Da História. (1)
6. Selva Guimarães Fonseca	Hist.	Hist.	Hist	Professora Universitária	(4)

Quadro 1 - Relação de entrevistas do *subcorpora 3*

* Tanto no Mestrado como no Doutorado teve como objeto de estudo Metodologia da História e ensino de História, respectivamente.

Todos os entrevistados são professores universitários com doutoramento em História, estão ligados à Faculdade de Educação ou a disciplinas de Metodologia específica na área de História e, dentre eles, Circe Maria Fernandes Bittencourt atuou como consultora no processo de produção do texto curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, estão associados à criação tanto do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História quanto do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História e seus depoimentos, decerto, ajudam a preencher a lacuna dos textos apresentados nesses fóruns.

A submissão desse *corpus* à análise pelo programa WS percorreu uma trajetória cujo ponto de partida ficou restrito apenas ao *subcorpora* constituído pelos textos da Revista História Hoje (*subcorpora 1B*). Sua função era uma espécie de testagem do programa, isto é, um objetivo de natureza predominantemente operacional, embora interconectada à argumentação teórica advinda da *Teoria do Discurso*. Essa testagem serviu de definição do percurso metodológico no qual algumas escolhas foram abandonadas por exigirem uma

amplitude de análise não suportada no espaço desta pesquisa, ou por fugirem aos recortes estabelecidos para o processo de investigação. É essa testagem que apresento a seguir.

4.1.4. O uso do Wordsmith Tools 5

A elaboração do WS e de outros programas que se destinam à análise linguística estão alicerçadas em três princípios básicos: ocorrência, recorrência e co-ocorrência. O primeiro desses princípios permite identificar todos os significantes presentes nos textos e, por conseguinte, possibilita perceber possíveis ausências, importantes para a análise discursiva. A recorrência é um princípio capaz de identificar a frequência com que os significantes aparecem nos textos e o último princípio – a co-ocorrência – atende às combinações possíveis entre significantes, podendo ser verificadas por proximidade dentro de um mesmo texto, na extensão total de um único texto, ou em uma variedade bastante grande de textos. Esses princípios estão presentes em três ferramentas disponibilizadas no programa – o Wordlist, o Concord e o Keywords.

O Wordlist, a primeira das ferramentas, gera uma lista de significantes por ordem alfabética, por ordem de frequência, e uma terceira lista com dados estatísticos – todas essas ações possíveis pela aplicação dos princípios de ocorrência e de recorrência presentes nesse aplicativo. Nela estão disponibilizados cinco instrumentos de análise, dos quais utilizei, inicialmente, apenas dois: a lista de palavras individuais – sobretudo as de frequência – e a lista de dimensões e de densidade lexical.

Na análise do *subcorpora 1B*, o Wordlist indicou 37.046 significantes disponibilizados por ordem alfabética e por frequência, o percentual que cada um representava do total de significantes, o número de textos em que ocorriam e o percentual que esses textos representavam em relação ao *subcorpora*. Os 30 primeiros não interessavam a esta pesquisa: eram preposições, conjunções, artigos, pronomes. O 31º tangenciava a temática da pesquisa: refiro-me ao significante História.

Na ordem de frequência, esse significante ocorre 1.409 vezes, que representam 0,28% do conjunto de significantes, está presente em 81 textos, que correspondem a 91,01% dos 89 que compõem o *subcorpora*. Embora essas informações não me parecessem importantes no sentido de articulá-las à pesquisa que realizo, prossegui na leitura dos outros significantes,

anotando outros que pudessem ser significativos, em uma espécie de “livre associação”⁶⁴. O resultado da pesquisa, nessa perspectiva, indicou outros significantes presentes nos textos: política(s); poder; ensino; cultura; histórico(s); conhecimento, educação; historiador(es); professor(es); currículo; escola; aprendizagem; conceitos; competência; ciência; saber; etc. Esses, dentre outros, apresentavam nos textos um percentual de ocorrência maior que 0,01% que, em números absolutos, correspondia a 50 ocorrências. Outros com frequência menor, nessa tarefa de “livre associação”, também me pareciam importantes como, por exemplo, conhecer (43 ocorrências). Embora a frequência desses significantes fosse baixa, para os critérios estabelecidos pela *Linguística de Corpus*, observei que o significante curricular(es) aparecia em 21 dos 89 textos analisados, considerando que essa ocorrência em relação ao total de textos analisados poderia ser significativa também.

Essa leitura preliminar das informações geradas a partir da ferramenta Wordlist do WS indicava que a natureza dos dados apresentados não me possibilitaria reunir evidências para o objeto do processo de investigação, se considerada a perspectiva que nele defendo. Afinal, o que eu buscava compreender naquele *subcorpora* era(m) (a) a(s) concepção(ões) de currículo nos textos a partir da significação de planejamento, conhecimento, disciplina, cultura; (b) as tradições disciplinares que se apresentam como “intimações” do campo discursivo da disciplina História na definição das políticas curriculares; e (c) os processos de deslocamento e condensação que possibilitam os processos hegemônicos nas políticas curriculares, consideradas nesse campo. Minhas perguntas não encontravam respostas naquelas listas e, a partir delas, não conseguia construir nenhuma hipótese. A lógica do significante, que defendo nesta tese, alicerça-se na relação entre significantes e não na ocorrência isolada deles, e esse era mais um motivo para dispensar o princípio de ocorrência, em termos de frequência, presentes nessa primeira ferramenta. Intuí que a seleção dos significantes deveria vir de um corpo teórico específico do campo do Currículo, e não das listas de frequência geradas pelo WS. Entretanto, como essas listas de significantes são pré-requisito para o acesso à terceira ferramenta do WS, o Keywords, mantive-as⁶⁵.

A segunda ferramenta é o Concord, a partir da qual é possível gerar concordâncias ou listagem de ocorrências de um item específico. A palavra de busca ou nóculo, como é designado esse item, pode ser formada por uma ou mais palavras. Assim, como no exemplo a

⁶⁴ Uso a expressão entre aspas, indicando relações com a temática curricular.

⁶⁵ As quatro listas de frequência estão reunidas em CD, disponíveis para consulta, no programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd/UERJ. Nesse CD, estão também gravados todos os textos em arquivos no formato txt disponíveis para outras pesquisas.

seguir, retirado do *subcorpora 1B*, selecionei o significante **currículo**, e o Concord apresentou uma listagem com 120 ocorrências (**Quadro 2**).

N	Concordance	Set	Word	File	%
1	hecimento, transversalizando o currículo e outras práticas e		1.555	V5 – N14 – F.txt	90%
2	luta em volta da definição de currículo é uma questão tanto		565	V5 – N14 – E.txt	29%
3	ção brasileira, isto é, como o currículo tem sido fonte de s		516	V5 – N14 – E.txt	26%
4	conhecimento da importância do currículo nos últimos anos, e		636	V5 – N14 – E.txt	32%
5	r quando afirma que o campo do currículo no Brasil vem adqui		708	V5 – N14 – E.txt	36%
6	, Moreira (1997) destaca que o currículo constitui, hoje, um		659	V5 – N14 – E.txt	33%
7	nos estudos sobre educação, o currículo é uma “palavra chav		443	V5 – N14 – E.txt	23%
8	ejamos uma educação que em seu currículo sejam reconhecidos		300	V5 – N14 – E.txt	15%
9	licas na educação, gerando, no currículo e no cotidiano esco		28	V5 – N14 – E.txt	1%
10	roximando-nos dos conceitos de Currículo Para nos aproximar		361	V5 – N14 – E.txt	19%

Quadro 2 – Lista de concordância do significante currículo: *Subcorpora 1B*

As 120 ocorrências do significante currículo são apresentadas em linhas de concordância que podem ser ajustadas ao tamanho desejado pelo pesquisador, determinando quantas palavras à direita e quantas à esquerda devem aparecer⁶⁶. Considerei importante a análise das colunas: (a) “Set”, pela possibilidade de inserir códigos de classificação das linhas de concordância, e (b) “File”, que me permite localizar o arquivo no qual o significante aparece. Nesse momento comparei as informações contidas nessa coluna (file) com outras indicadas em quadro elaborado preliminarmente e do qual constavam a localização do artigo na Revista, o nome dos autores e os resumos de cada um deles (**Quadro 3**).

Arquivo	Artigos		
V5 – N14 – D	Ensinar História no século XXI: dilmas curriculares	Helenice Ciampi	O artigo focaliza as matrizes curriculares na contemporaneidade, identifica a tradição francesa e americana e seu lugar na organização curricular brasileira.
	Narrativas sobre uma experiência de ensino de		Este texto trata de uma reflexão sobre uma experiência de ensino

⁶⁶ Sobre cada linha de concordância são apresentadas informações de natureza quantitativa que constam do arquivo original salvo em CD, mas que, no quadro acima, foram suprimidas.

V5 – N14 – G	História (Curso de Licenciatura em Educação Indígena /UFCEG)	Regina Coelli Gomes Nascimento	de História no Curso de Licenciatura em Educação Indígena (PROLIND) da Universidade Federal de Campina Grande na cidade de Baía da Traição – PB.
--------------	--	--------------------------------	--

Quadro 3 – Textos da Revista História Hoje: *Subcorpora 1* (Fragmento)

Fonte: *Revista História Hoje*. São Paulo, n. 14, S/D. Disponível em: <http://www.anpuh.org>

Comparando esse quadro com as linhas de concordância gerada pelo WS, algumas observações me possibilitavam estabelecer articulações com a temática da pesquisa. As linhas de concordância estavam concentradas em apenas três edições da Revista História Hoje: **v.5, n. 14; v.4, n. 10; v.1, n. 2**, com, respectivamente, 63/120; 35/120; e 14/120 das linhas de ocorrência. Constatei (a) que as edições citadas apresentavam como pauta editorial artigos sobre ensino em cumprimento ao programa básico da RHH; (b) que, no Conselho Editorial e na Diretoria da ANPUH, se faziam presentes, dentre outros, Edgar Salvadori de Decca, Ana Maria Monteiro⁶⁷, Helenice Ciampi⁶⁸, que, por sua atuação, estavam comprometidos com a luta de consolidar o campo científico do ensino de História; e (c) a ênfase na divulgação de conhecimento científico do campo da História e o papel secundário das questões de natureza curricular.

Essas primeiras incursões no uso do Concord – ao contrário da ferramenta anterior, o Wordlist – configuraram a possibilidade de tornar mais ágil e potente a pesquisa do material empírico que selecionara. Evidenciava-se, no uso dessa ferramenta, a redução significativa da quantidade de textos a serem lidos, além da viabilidade de melhor seleção e organização do material empírico. As primeiras vantagens desse tratamento dos textos eram, enfim, positivas se comparadas aos relatórios gerados pelo programa de banco de dados (Access) que utilizara.

Além das linhas de concordância contendo significantes isolados ou variações desses significantes, o acesso a partes do texto ao seu redor (co-texto) ou mesmo o acesso direto aos documentos originais na íntegra, o Concord disponibiliza outras ferramentas. Uma delas é a lista de colocados (collocates), que nos permite isolar palavras que ocorrem ao redor da

⁶⁷ Professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutora em Educação e mestre em História, desde janeiro de 2008 exerce a função de Diretora da Faculdade de Educação dessa Universidade. Integrante do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, é pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e do Núcleo de Estudos de Currículo da Faculdade de Educação, e do grupo Oficinas da História. Desenvolve pesquisas sobre currículo nas áreas de História e Educação.

⁶⁸ Bacharelado e Licenciatura em História pela Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora/MG. Mestrado e Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de História, metodologia, historiografia e formação de professor.

palavra de busca, baseada em padrões de associação. No exemplo abaixo, a lista de colocados, com as variações do significante currículo apresenta os seguintes resultados (**Quadro 4**).

currículo	um (a)	parâmetros	sobre
de	é	disciplinas	ensino
curriculares	nacionais	com	curso
o(s) a(s)	diretrizes	competência (s)	cultura
curricular	como	se	PCN
de (a) (o) (as) (os)	organização	entre	foram
e	proposta (s)	análise	História
currículos	em	educação	mais
que	para	à (s) ao (s)	
no (s) na (s)	ou	escolar	
por	não	centrado	

Quadro 4 – Colocados do significante currículo e suas variações: *subcorpora 1B*

O dispositivo colocados emprega padrões de associação (BERBER SARDINHA, 1998), estabelecidos, na perspectiva da *Linguística de Corpus*, e indica *uma atração mútua entre certas palavras, criando padrões de co-ocorrência não aleatórios* (BERBER SARDINHA, 2011, p.8). A partir dessa análise, foi possível um novo agrupamento desses colocados, bem como elencar os argumentos que o justificam, norteada, não pela visão probabilística da linguagem, mas por conhecimentos advindos do campo do Currículo e, nesse campo, ao recorte do campo discursivo disciplinar de História (**Quadro 5**).

currículo, o(s) a(s), é, não, sobre, foram; de; que	Indicam a significação de currículo.
curricular(es); nacionais; diretrizes; proposta (s); parâmetros; análise; educação; à (s) ao (s); pcn; no (s) na (s)	Indicam políticas curriculares.
disciplinas; competência (s); organização; centrado; cultura; por;	Indicam as possibilidades de organização curricular.
ensino; curso; escolar	Indicam as interligações entre currículo e ensino.
História	Referem-se ao campo discursivo disciplinar.

Quadro 5 – Reagrupamento dos colocados do significante currículo e suas variações: *subcorpora 1B*

Com esse reagrupamento, compreendi ser possível identificar, nas edições da Revista História Hoje, as associações entre significantes que me possibilitariam compreender (a) as concepções de currículo nele expressas; (b) as concepções de organização curricular centradas nas disciplinas ou em competências; (c) as políticas curriculares expressas nos textos do Estado; (d) a concepção de política como guia da prática; (e) os efeitos dessa política na organização do ensino; e (f) os efeitos dessa política no campo discursivo disciplinar de História, sem que para isso fosse necessária a leitura de todos os textos editados na Revista História Hoje. O princípio de associação que torna possível a elaboração de listas de colocados parecia, então, indicar uma primeira aproximação com a *Teoria do Discurso*, expressa na concepção de que nenhum significante tem valor fixo e que se apresenta em cadeias de ligações gramaticais e contextuais (gramática social).

Outro dispositivo dessa ferramenta é a identificação de agrupamentos lexicais (clusters), isto é, itens recorrentes na concordância. Submetendo o *subcorpora 1B* ao tratamento desse dispositivo, os resultados apresentados para o significante currículo e seus correlatos foram os seguintes (**Quadro 6**):

N	Cluster	Freq	Set	Length
1	Parâmetros Curriculares Nacionais	8	B	
2	Currículo por competências	7	C	
3	Diretrizes Curriculares Nacionais	7	B	
4	O currículo é	7	A	
5	Currículo centrado nas	7	C	
6	Centrado nas disciplinas	7	C	
7	Dos parâmetros curriculares	6	B	
8	A organização curricular	6	C	
9	Para os cursos	5	D	
10	Os cursos de	5	D	
11	Currículo por competência	5	C	
12	Nas disciplinas de	5	E	

Quadro 6 – Clusters do significante currículo e suas variações: *subcorpora 1B*

A produção dessa lista precisa, na perspectiva da *Linguística de Corpus*, ser submetida a outros programas que determinem o ponto de corte, calculado com a aplicação de fórmulas matemáticas, não disponível no WS, que atestam a certeza da colocação a fim de garantir análises probabilísticas da linguagem. Essa tarefa, como tantas outras, foi abandonada nesta pesquisa. Entretanto, a partir dessas listagens, relacionadas ao *subcorpora 1B*, é possível recolher evidências que visem a ratificar a forma como organizei a lista de colocados. Assim, para cada uma das listas de colocados, designei, na coluna “Set”, por: “A”, os clusters que

expressam concepções de currículo; “B”, as concepções de políticas curriculares expressas nos textos do Estado e de política como guia da prática; “C”, as diferentes formas de organização curricular: centrada nas disciplinas ou em competências; “D”, os efeitos dessa política na organização do ensino; e “E”, os efeitos dessa política no campo discursivo disciplinar de História, selecionando para análise aqueles textos onde estão localizadas essas ocorrências.

A terceira ferramenta do WS – o Keywords – origina uma relação extraída da lista de palavras elaborada pelo Wordlist, produzida a partir da comparação desse *corpus* a outro, designado *corpus* de referência. São, portanto, palavras-chave compartilhadas por dois ou mais *corpus* e classificadas em positivas – aquelas cujas frequências são estatisticamente superiores no *corpus* de estudo – e negativas – aquelas cujas frequências são menores. No uso dessa ferramenta, pensando como a Linguística de Corpus, além de critérios estatísticos a serem atendidos⁶⁹, prevalece o critério de comparação e, decorrente dele, a escolha do *corpus* de referência influencia os tipos de palavras que podem se tornar chave. Estudos desse campo (BERBER SARDINHA, 2011) indicam que, no caso em que há semelhança de campos entre os dois *corpus*, como, por exemplo, um *corpus* de referência específico do campo curricular na pesquisa que realizo, a possibilidade de palavras como currículo, cultura e conhecimento se tornarem chave é reduzida. Se, por outro lado, a opção recai sobre *corpus* não especializado, como, por exemplo, o Banco de Português, de uso mais corrente dos estudos nesse campo no Brasil, a possibilidade dessas palavras se tornarem chave aumenta consideravelmente.

Os problemas indicados, quando há coincidência de campos entre os dois *corpus*, me levaram a abandonar a ideia inicial de construção de um *corpus* de referência específico para o campo em que esta pesquisa se situa⁷⁰, bem como, por outros motivos, a definir **conhecimento histórico** como significante de busca, descartando, no uso do WS, a ferramenta Keywords, a exemplo do que fizera com o Wordlist⁷¹.

Mesmo considerando que a extensão do material empírico não se constitui em impedimentos para o uso do WS, outros fatores determinam a limitação de significantes de busca. Um deles é que a análise não se esgota na elaboração das listas de ocorrência desses significantes nos textos, sobretudo se pensarmos que essa listagem é produzida apoiada em critérios de probabilidade. O trabalho de análise é dependente de um trabalho “feito à mão”

⁶⁹ O *corpus* de referência precisa ser cinco vezes maior do que o *corpus* de estudo.

⁷⁰ Considero, entretanto, que essa ideia não deva ser descartada à medida que pode vir a fortalecer as conexões entre esses dois campos do conhecimento.

⁷¹ Embora tenha abandonado o significante currículo, minha intenção é aproveitar a análise feita pelo WS em novo trabalho de investigação.

que não leva em conta apenas o texto, mas naquilo que muitas vezes usualmente se denomina contexto, práticas de enunciação. Sendo assim, a ideia de tomar como palavras de busca os significantes currículo, conhecimento, disciplina e cultura, como inicialmente pensara, e aos quais recorri para defender a concepção de currículo como política cultural discursiva, foi abandonada, restringindo-me à análise do significante **conhecimento histórico**.

A opção pela seleção desse significante não obedeceu a nenhum critério probabilístico que no programa possibilitasse a identificação de palavras-chave, baseada em princípios de ocorrência de significantes no *corpus* de pesquisa. Motivaram-me o destaque que a ele se tem conferido ao longo da história do currículo. Motivou-me as perguntas que nos fazemos, como professores de História, quando o assunto pertence a esse campo, traduzida da seguinte forma: que conhecimentos devemos ensinar? Que conhecimentos estão ordenados nos planos pedagógicos institucionais? Que sequência se pode dar a esses conhecimentos? 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, 2011b, p.93).

Assim, ao lado da necessidade de limitar a extensão da pesquisa, o fato de que *o debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo* (LOPES; MACEDO, 2011b, p.70) constitui-se em critério norteador dessa escolha. Essa centralidade se evidencia na temática dos textos analisados nos quais se expressam diferentes concepções do que se considera **conhecimento histórico**, como ele é produzido, como deve ser ensinado e que finalidades são a ele atribuídas. A luta por significação do que se considera **conhecimento histórico** e do que se deve ensinar nas escolas e universidades, por sua vez, reacende o debate em torno das relações cultura, conhecimento e currículo (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 71) e originam, no campo do Currículo, diferentes concepções.

Dentre as possibilidades de aplicação no WS, uma delas é a análise dos significados atribuídos a um significante determinado. Nesses estudos (BERBER SARDINHA, 1999), busca-se saber se há e quais são seus padrões de uso e para tal recomendam-se os seguintes procedimentos: (a) elaboração de listas de concordância, tendo o significante como palavra de busca, para se observar o co-texto e possibilitar o acesso ao texto na íntegra; (b) elaboração de listas de agrupamentos lexicais (clusters), a fim de examinar os padrões linguísticos do quais o significante faz parte; e (c) a elaboração de listagens de colocados, para se observar os

padrões colocacionais (colocados), limitando-se ao uso exclusivo da ferramenta Concord e de três de seus instrumentos.

Nesta pesquisa, a análise do material empírico pelo WS está restrita ao tratamento dos instrumentos que permitem elaborar listas de concordância, de colocados e de clusters, isto é, à ferramenta Concord. Apresento a seguir, para cada um dos *subcorpora* que constitui esse material, os resultados obtidos.

4.1.5 Significação de conhecimento histórico nas edições da Revista História Hoje (subcorpora 1B)

Nesse *subcorpora*, o significante **conhecimento histórico** é registrado 41 vezes, distribuído em 11 edições da Revista História Hoje, e em 18 dos 89 textos analisados (**Quadro 7**). A localização desses textos é indicada no **Quadro 8** no qual é possível identificar o título dos artigos, autor(es) e um resumo da temática abordada.

N	Concordance	File
1	scutir sobre a legitimidade do conhecimento histórico , quem	V5 – N14 – G.txt
2	acitada a construir um mapa do conhecimento histórico no paí	V5 – N14 – B.txt
3	e divulgando a importância do conhecimento histórico como f	V5 – N14 – B.txt
4	ial [...] ao ampliar o mapa do conhecimento histórico , possi	V5 – N14 – A.txt
5	nflito a partir da produção do conhecimento histórico em rel	V5 – N13 – F.txt
6	viii . No campo da produção do conhecimento histórico , os au	V4 – N10 – G.txt
7	mações no campo da produção do conhecimento histórico assume	V4 – N10 – G.txt
8	ios e conceitos pertinentes ao conhecimento histórico escola	V4 – N10 – G.txt
9	e da relação dos alunos com o conhecimento histórico , que s	V4 – N10 – G.txt
10	siderações sobre a produção do conhecimento histórico , apres	V4 – N10 – G.txt
11	de de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é part	V4 – N10 – G.txt
12	s”lxxxii . As transformações no conhecimento histórico , no ca	V4 – N10 – G.txt
13	relações e compromissos com o conhecimento histórico , de cu	V4 – N10 – G.txt
14	ades, visto que a produção do conhecimento histórico se faz	V4 – N10 – E.txt
15	135e rostidades para o Seridó. O conhecimento histórico eviden	V4 – N10 – E.txt
16	e graduação para a produção do conhecimento histórico . Com i	V4 – N10 – D.txt
17	possibilidade de socializar o conhecimento histórico cujo d	V4 – N 11 – E.txt
18	s anos 80, a especificidade do conhecimento histórico é a su	V3 – N9 – A.txt
19	tivamente aceitável) dentro do conhecimento histórico , a pon	V3 – N9 – A.txt
20	de, de cidadão, quanto sobre o conhecimento histórico e seu	V3 – N9 – A.txt
21	olas interessadas em renovar o conhecimento histórico . Assim	V3 – N8 – D.txt

22	desenvolve a hipótese de que “o conhecimento histórico só se	V3 – N8 – D.txt
23	staríamos de acrescentar que o conhecimento histórico não se	V3 – N8 – D.txt
24	ndições de uma aprendizagem do conhecimento histórico”. ¹³	V3 – N7 – E.txt
25	136e136 em relação à construção do conhecimento histórico produz	V3 – N7 – C.txt
26	uindo, assim, a compreensão do conhecimento histórico sob a	V3 – N7 – C.txt
27	136e interpretar a construção do conhecimento histórico. O uso	V3 – N7 – C.txt
28	de [...] compete à produção do conhecimento histórico (ou se	V3 – N7 – C.txt
29	divulgação e na polemização do conhecimento histórico.” ^{xiii}	V2 – N5 – C.txt
30	ar os conteúdos do filme com o conhecimento histórico e soci	V2 – N5 – C.txt
31	possível ou à objetividade do conhecimento histórico, vimos	V2 – N5 – A.txt
32	nais do campo de construção do conhecimento histórico. Preoc	V2 – N4 – C.txt
33	exão em torno da construção do conhecimento histórico, quant	V2 – N4 – C.txt
34	sensoramento que prescindem do conhecimento histórico e, até	V2 – N4 – C.txt
35	essa transição na produção do conhecimento histórico: “Vist	V2 – N4 – C.txt
36	possuam uma visão adequada do conhecimento histórico, seus	V2 – N4 – C.txt
37	sa profissão. É notório como o conhecimento histórico tem oc	V2 – N4 – B.txt
38	alificar o que é específico do conhecimento histórico; 5. Te	V2 – N4 – B.txt
39	mente acompanhadas de estágio. Conhecimento histórico não só	V2 – N4 – B.txt
40	za é dependente diretamente do conhecimento histórico. Como	V1 – N3 – B.txt
41	ou sobre a natureza do próprio conhecimento histórico: ciênc	V1 – N2 – D.txt

Quadro 7 - Lista de Concordância do significante conhecimento histórico: *subcorpora* 1B

Localização	Título	Autor(es)	Resumo
V1, n. 2, dezembro, 2003	Os desafios teóricos da História e a Literatura	Carlos Vinícius Costa de Mendonça Gabriela Santos Alves	Analisa o impacto na historiografia ocidental a partir da crise dos paradigmas de interpretação da realidade, ao mesmo tempo em que observa o ressurgimento da narrativa.
V1, n. 3, 2004	Gestão do patrimônio público ambiental de Londrina	Jozimar Paes de Almeida	O campo de estudos da História Ambiental e a preocupação com patrimônio ambiental.
V2, n. 4, 2004	Licenciado em História, Bacharel em História, Historiador: desafios e perspectivas em torno de um profissional.	Margarida Maria Dias de Oliveira	O texto sistematiza dados sobre o projeto que propõe a regulamentação da profissão do historiador elaborado pela ANPUH e reflete sobre o alargamento de espaços a ser ocupados por esses profissionais.
Idem	Memória, cidadania e os novos campos de trabalho do historiador.	Gunter Axt	Relaciona os novos campos de trabalho do historiador na sociedade brasileira e analisa os conceitos de memória e de cidadania.
V2, n. 5, 2004	O lugar da História	Jorge Luiz Grespan	Trata da recente crise epistemológica da História.

	em tempos de crise		produzida pelo esgotamento das matrizes estruturalistas e pós-estruturalistas.
Idem	Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos	Johnni Langer	Discussão inicial sobre a propagação de estereótipos no imaginário popular sobre a História
V3, n. 7, julho de 2005	A produção cinematográfica em sala de aula: um outro olhar para o fazer histórico	Francisco Gleison da Costa Monteiro	Apresenta uma reflexão sobre a produção cinematográfica como via de acesso ao conhecimento da História.
Idem	O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História	Maria A. Belintane Fermiano	Discute o jogo como uma estratégia que possibilita a compreensão e ação no mundo, seja ele passado, presente ou futuro.
V 3, n. 8, dezembro de 2005	O discurso da história e os desafios do estilo	José D'Assunção Barros	Analisa a questão dos estilos e modos de apresentação dos textos historiográficos. Questiona os padrões pré-estabelecidos para os textos historiográficos e as restrições que, por vezes, são impostas academicamente à linguagem do historiador em nome de uma pretensa "objetividade científica".
V3, n. 9, abril de 2006	Professores progressistas de História e a Pedagogia Histórico-Crítica nos anos 80: aproximações e distanciamentos.	Caroline Pacievitch e Luis Fernando Cerri	Argumenta que as particularidades da discussão histórica, nos anos de 1980, tornam incompatíveis alguns pressupostos das propostas reformistas dos professores de História em relação com os sustentadores da "pedagogia histórico – crítica".
V 4, n. 10, agosto de 2006	História popular e memória coletiva	José Carlos Barreiro	Registra as principais etapas da formação do Grupo de Pesquisa financiado pelo CNPq, desde o final dos anos 70 do século XX, no Departamento de História da Unesp, sobre o desenvolvimento de pesquisas em sala de aula.
Idem	Escrita (de)marca espaços: a historiografia e a produção do Seridó potiguar	Olívia Morais de Medeiros Neta	Objetiva-se nesse artigo discutir, a partir da historiografia potiguar, como os autores subjetivam esta região e como constroem noções acerca do

			Seridó.
Idem	Os parâmetros do saber no Brasil: a história ensinada e a reforma curricular nacional no governo FHC	Renilson Rosa Ribeiro	Analisa as transformações ocorridas na História ensinada durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Desenvolve uma leitura das políticas públicas de educação desenvolvidas no Brasil desde 1995, dando especial destaque ao processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).
V4, n. 11, dezembro de 2006	A disciplina histórica como produção cultural nas páginas da História Viva: análise historiográfica e cultural do primeiro ano de publicação da Revista.	Rodrigo Medina Zagni	O objetivo é analisar, sob o ponto de vista da produção cultural, a decodificação da disciplina histórica e do conhecimento histórico-científico para o consumo de massa.
V 5, n. 13, 2º semestre de 2006	A questão agrária brasileira (1950/1960) – a análise histórica de Alberto Passos Guimarães e Caio Prado Júnior	Ricardo Oliveira da Silva e Claudia Wasserman	Este trabalho tem por objetivo apresentar um quadro introdutório sobre a questão agrária no Brasil no início dos anos de 1960, levando em consideração o aspecto da dominação e resistência nas relações sociais existentes no campo.
V5, n. 14, s/d	Ensino de História nas instituições de Ensino Superior baianas: um relato	Carlos Augusto Lima Ferreira, Ednalva Padre Aguiar e Aguiar, Isa Beatriz da Cruz Neves, Maria Antonieta de Campos Tourinho, Tatiana Polliana Pinto de Lima	Esta investigação situa-se no espaço educação-história, território de fronteira, no qual se constituem se produzem e se reproduzem o ensino e a aprendizagem em História como campo de pesquisa científica e disciplina escolar.
Idem	Olimpíada Nacional em História do Brasil – uma aventura intelectual?	Cristina Meneguello	Remete a temas sobre o conhecimento produzido por historiadores e professores, sua percepção em sala de aula e o potencial em explorar as metodologias do campo do historiador com estudantes dos últimos anos do ensino

			fundamental e do ensino médio.
Idem	Narrativas sobre uma experiência de ensino de História: (Curso de Licenciatura em Educação Indígena /UFCG)	Regina Coelli Gomes Nascimento	Trata de uma reflexão sobre uma experiência de ensino de História no Curso de Licenciatura em Educação Indígena (PROLIND) da Universidade Federal de Campina Grande.

Quadro 8 - Relação dos textos e localização na Revista História Hoje: *subcorpora 1B*

Datadas dos anos iniciais do século XXI, as temáticas tratadas em alguns desses textos reportam-se a períodos anteriores. Nesse caso, estão os textos de: (a) Silva & Claudia Wasserman (RHH, V 5, n. 13, 2006); (b) Barreiro (RHH, V 4, n. 10, agosto de 2006); (c) Pacievitch & Cerri (RHH, V3, n. 9, abril de 2006 e (d) Ribeiro (RHH, V 4, n. 10, agosto de 2006), cujas temáticas estão situadas, respectivamente, nos anos de 1960, 1970, 1980 e 1990). Essa característica temporal dos textos da Revista História Hoje permite a análise diacrônica assumida nesta pesquisa, bem como possibilita operar com o conceito de tradição, uma vez que possibilita identificar as “intimações” presentes no campo da disciplina História, ao longo desse período, e a forma como essas foram sendo reinterpretadas. Mais que isso, a concepção de origem e de processualidade como marcas hegemônicas da disciplina História situam, no mais das vezes, em períodos anteriores, as explicações para a defesa de uma dada concepção sobre **conhecimento histórico**. Assim, por exemplo, Mendonça & Alves (RHH, V1, n. 2, dezembro, 2003), ao analisarem as interfaces entre Literatura e História, argumentam com a possibilidade dessa aproximação desde que se ultrapasse *a teoria instituída no século XIX* [ainda presente, indicando] “[...] que, enquanto um ficcionaliza o real, o outro o estabelece. Baseada nessa visão, a história autodenominou-se a única possibilidade de registro da realidade do passado, não reconhecendo essa capacidade na literatura”. Na continuação do texto, os autores indicam marcas da concepção hegemônica no século XIX, constituindo-se, dessa forma, em evidência na defesa do caráter diacrônico do material empírico, isto é, apesar de o mesmo ter sido escrito nos anos iniciais do século XXI, há neles a representação de um tempo que os antecede. Enfim, abrange um tempo que excede ao da escrita dos textos.

A listagem, com as linhas de concordância, permite, além do acesso ao texto na íntegra, a elaboração de um conjunto de colocados no qual é possível observar padrões colocacionais do significante de busca, como os indicados no quadro a seguir.

	N	Word	With	Relation	Texts	Total
1	uma	conhecimento histórico	0	5	5	2
2	que	conhecimento histórico	0	7	9	6
3	produção	conhecimento histórico	0	6	8	8
4	o	conhecimento histórico	0	9	15	13
5	no	conhecimento histórico	0	3	6	3
6	em	conhecimento histórico	0	6	6	3
7	é	conhecimento histórico	0	5	6	3

8	e	conhecimento histórico	0	5	8	5
9	do	conhecimento histórico	0	16	29	29
10	de	conhecimento histórico	0	12	20	9
11	da	conhecimento histórico	0	5	8	4
12	conhecimento histórico	conhecimento histórico	0	18	41	0
13	com	conhecimento histórico	0	5	7	3
14	a	conhecimento histórico	0	12	20	12

Quadro 9 - Relação de Colocados do significante conhecimento histórico: *subcorpora* 1B

Os colocados **uma**, **o** e **a** indicam a concepção de **conhecimento histórico** como a passagem de uma ideia de indefinição ou de antagonismo para outra que vai sendo definida de forma mais assertiva, expressa também no colocado **é**. O conectivo **que** introduz uma concepção que tem a função de restringir a significação; os conectivos **no** e **em** delimitam o espaço de asserção dessa significação; os colocados **do**, **de** e **da** permitem elencar os atributos de posse do **conhecimento histórico**; o conectivo **com** possibilita identificar as associações e os complementos necessários à significação que se defende nos textos; e, finalmente, o significante **produção** sinaliza a presença de um processo de metaforização.

No quadro a seguir, indico a lista de agrupamentos lexicais (clusters), que me dão acesso aos padrões linguísticos do qual o significante de busca faz parte.

N	Cluster	Freq.	Set	Length	Related
1	produção do conhecimento histórico	8		4	

Quadro 10 - Relação de clusters para o significante conhecimento histórico: *subcorpora* 1B

A análise desse quadro me permite identificar que a temática central é a forma como nos textos os autores expressam o entendimento de produção do **conhecimento histórico**, o que em cada entendimento se exclui, o que se inclui e a que outros sentidos se associa. O padrão linguístico ao qual o significante de busca está associado, nos textos da RHH – produção do **conhecimento histórico** – se conecta, predominantemente, ao campo da Teoria da História, referindo-se, portanto, à preocupação com os questionamentos feitos à disciplina e ao seu estatuto científico. Minha intenção não é dar conta desses questionamentos. Primeiro, porque a temática desta tese, inserida no campo do Currículo, não tem como foco as análises das diversas formulações teóricas desse campo específico. Segundo, mas decorrente dessa, o fato de que meu interesse recai na compreensão de como determinadas concepções, sem discutir-lhes as bases epistemológicas, se tornam hegemônicas, não no campo teórico da História, mas no campo discursivo disciplinar das definições das políticas curriculares. Mesmo aceitando a ideia de que se pode, na perspectiva da *Teoria do Discurso*, proceder ao

trabalho investigativo de pensar essa hegemonização no campo teórico-metodológico da História, essa não é uma questão aqui tratada, escapando, portanto, ao *mapeamento e à compreensão dos debates e conflitos na historiografia contemporânea [...] quer estejam referidos aos debates temático-teóricos ou aos debates metodológicos* (Diehl, 2007), mas, de certa forma, tangencia esses debates.

4.1.6 Significação de conhecimento histórico nas edições da Revista Brasileira de História (subcorpora 1)

Nesse *subcorpora*, conforme indicado anteriormente, submeti ao tratamento da ferramenta Concord do programa WS5 apenas as edições que continham textos relacionados à pesquisa e selecionados através da leitura de resumos e, eventualmente, de textos na íntegra. O significante **conhecimento histórico** é registrado 98 vezes, distribuído em 17 edições da Revista Brasileira de História (**Quadro 11**). A localização desses textos é indicada nos Anexos e nela, também, é possível identificar o título dos artigos, o(s) autor(es) e um resumo da temática abordada.

N	Concordance	File
1	1994. “ [Links]A Produção do Conhecimento Histórico e suas	V20 – N39 – josemoraes.txt
2	inks]5 Cf. ABUD, Kátia Maria. Conhecimento histórico e ensi	V28 – N55 – oldimarcadoso.txt
3	ambientes? A quem se destina o conhecimento histórico produz	V30 – N60 – aryanacosta.txt
4	mória dos renovadores [...] em conhecimento histórico ”107. A	V23 – N45 – dianavidal.txt
5	a compreensão de utilidade do conhecimento histórico que os	V24 –N48 – luiscerri.txt
6	ões entre a canção popular e o conhecimento histórico , pois	V20 – N39 – josemoraes.txt
7	a possibilidade de aproximar o conhecimento histórico da ant	V18 – N36 – ernestazamboni.txt
8	a produção e compreensão do conhecimento histórico , princ	V18 – N36 – ernestazamboni.txt
9	ou a Geografia. Além disso, o conhecimento histórico em uma	V24 –N48 – luiscerri.txt
10	ocupar espaço privilegiado no conhecimento histórico , susci	V31 – N 61 – wedersilva.txt
11	estões ambientais presentes no conhecimento histórico escola	V24 – N48 – paulomartinez.txt
12	apenas as questões nas quais o conhecimento histórico ? info	V24 –N48 – luiscerri.txt
13	nto ativo e questionador com o conhecimento histórico como r	V18 –N36 – claudiaricci.txt
14	B. Labirintos da Construção do Conhecimento Histórico . Disse	V18 – N36 – ernestazamboni.txt
15	ré como também de produção de conhecimento histórico e de	V30 – N60 – aryanacosta.txt
16	compreensão de como se produz conhecimento histórico , recon	V18 – N36 mariastephanou.txt

17	os formadores da explanação do conhecimento histórico . Tal a	V 22 –N 43 – sandrapelegrini.txt
18	onsideradas dentro do campo do conhecimento histórico , ainda	V24 –N48 – luiscerri.txt
19	Consideramos que a essência do conhecimento histórico são as	V18 – N36 – ernestazamboni.txt
20	gico”. Neste, a organização do conhecimento histórico caract	V18 – N36 mariastephanou.txt
21	de subjetivismo que acometem o conhecimento histórico , para	V 24 – N47 – conselhoeditorial.txt
22	ransformação epistemológica do conhecimento histórico está r	V27 – N53 – josedoim.txt
23	ino de História: a produção de conhecimento histórico escola	V28 – N55 – oldimarcadoso.txt
24	aula de história, em torno do conhecimento histórico escola	V30 – N60 – helenicerocha.txt
25	dicados às diferentes áreas do conhecimento histórico . Para	V28 – N56 – apresentação.txt
26	efine como “fundamento de todo conhecimento histórico ”. Para	V28 – N55 – oldimarcadoso.txt
27	emandas sociais e culturais de conhecimento histórico nas qu	V24 – N48 – paulomartinez.txt
28	nsão renovada e estimulante do conhecimento histórico . O his	V28 – N56 – apresentação.txt
29	discussão sobre a “produção do conhecimento histórico escola	V28 – N55 – oldimarcadoso.txt
30	fazer do historiador e sobre o conhecimento histórico que se	V30 – N60 – aryanacosta.txt
31	nco princípios fundamentais do conhecimento histórico cientí	V30 – N59 – arthurassis.txt
32	mal e organizado, da escola.11 conhecimento histórico e o EM...	V24 –N48 – luiscerri.txt
33	omover e renovar a produção do conhecimento histórico em um	V26 –N58 – silviapetersen.txt
34	ria e música: canção popular e conhecimento histórico resumo	V20 – N39 – josemoraes.txt
35) e disso resulta uma síntese (conhecimento histórico), temo	V24 – N48 – carlosjunior.txt
36	atribuído. Nesses materiais, o conhecimento histórico é vist	V18 – N36 – ernestazamboni.txt
37	os do Ensino Médio e, nele, do conhecimento histórico , diant	V24 –N48 – luiscerri.txt
38	as relações entre a canção e o conhecimento histórico . A dis	V20 – N39 – josemoraes.txt
39	scrito usados na construção do conhecimento histórico em sal	V18 – N36 – ernestazamboni.txt
40	s de construção/manipulação do conhecimento histórico escola	V30 – N60 – marcossilva.txt
41	estões ambientais presentes no conhecimento histórico escola	V24 –N48 – conselhoeditorial.txt
42	indispensável à construção do conhecimento histórico sobre	V27 – N54 – rachelsohiet.txt
43	ta forma de raciocínio sobre o conhecimento histórico , forte	V18 – N36 mariastephanou.txt
44	e não na forma, mas na alma do conhecimento histórico . Hoje,	V 24 – N47 – conselhoeditorial.txt
45	muitas formas de se produzir o conhecimento histórico e não	V27 – N53 – josedoim.txt
46	fundamento, pois a produção do conhecimento histórico deve s	V18 –N36 – claudiaricci.txt
47	142r de história será outra, e o conhecimento histórico result	V30 – N60 – helenicerocha.txt
48	história: formas e funções do conhecimento histórico . Trad.	V30 – N60 – helenicerocha.txt
49	portância do método do próprio conhecimento histórico . Nesse	V24 – N48 – mariaschmidt.txt
50	da função orientadora do conhecimento histórico por Sé	V30 – N59 – arthurassis.txt
51	e informativa e não valoriza o conhecimento histórico em seu	V24- N48 – soniamiranda.txt
52	URT, C. M. F. Livro didático e conhecimento histórico : uma h	V24- N48 – soniamiranda.txt

53	ens mais usadas na produção do conhecimento histórico , no em	V18 – N36 – ernestazamboni.txt
54	ialismo histórico, como todo o conhecimento histórico , dispo	V24 – N48 – carlosjunior.txt
55	. Poderíamos acrescentar que o conhecimento histórico contem	V18 – N36 mariastephanou.txt
56	ida ou na linha de Foucault. O conhecimento histórico tornou	V27 – N54 – rachelsohiet.txt
57	dente, não deixa de ser também conhecimento histórico . Afina	V28 – N56 – elainelourenço.txt
58	erior do professorado: [...] o conhecimento histórico ordena	V18 – N36 – claudiaricci.txt
59	r-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e talv	V28 – N55 – oldimarc Cardoso.txt
60	s com os alunos na produção do conhecimento histórico – film	V18 – N36 – conselhoeditoral.txt
61	retude” ou a “utilidade” de um conhecimento histórico estão	V24 – N48 – luiscerri.txt
62	apropriações e transmissões do conhecimento histórico , surge	V28 – N56 – elainelourenço.txt
63	al”? Para que ele precisará de conhecimento histórico ? Não s	V24 – N48 – luiscerri.txt
64	. Para Rüsen, o interesse pelo conhecimento histórico advém	V30 – N59 – arthurassis.txt
65	ntário, as questões articulam conhecimento histórico com el	V24 – N48 – luiscerri.txt
66	à perda de questões gerais de conhecimento histórico . 2. O	V30 – N60 – marcosilva.txt
67	só poderá ser realizada com o conhecimento histórico de cad	V19 – N37 – josereis.txt
68	eríamos chamar de dialética do conhecimento histórico ”. Ibid	V24 – N48 – carlosjunior.txt
69	premissa para a elaboração do conhecimento histórico , o afa	V30 – n59 – mariaoliveira.txt
70	ssos objetivos de apreensão do conhecimento histórico pelos	V24- N48 – soniamiranda.txt
71	as da produção e da difusão do conhecimento histórico . A ênf	V30 – N60 – marcosilva.txt
72	conformando uma “dialética do conhecimento histórico ”.52 Ne	V24 – N48 – carlosjunior.txt
73	romissores para a renovação do conhecimento histórico e deve	V27 – N54 – apresentação.txt
74	tir do qual ele interage com o conhecimento histórico cientí	V24 – N48 – mariaschmidt.txt
75	ual seria possível construir o conhecimento histórico , defin	V23 – N45 – rebecagontijo.txt
76	a que não existam “lacunas” no conhecimento histórico do alu	V18 – N36 – claudiaricci.txt
77	osas que elevaram o patamar do conhecimento histórico sobre	V24 – N47 – carlosfico.txt
78	a do que se produziu acerca do conhecimento histórico a ser	V24 – N48 – mariaschmidt.txt
79	questões ligadas à produção do conhecimento histórico , mas t	V30 – N59 – arthurassis.txt
80	rais, Ranke postula aqui que o conhecimento histórico possui	V30 – N59 – arthurassis.txt
81	que se refere à relação com o conhecimento histórico ”. Para	V28 – N55 – oldimarc Cardoso.txt
82	cou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do d	V30 – N60 – marcosilva.txt
83	ação figuraria como negação do conhecimento histórico , enqua	V 22 – N 43 – sandrapelegri.txt
84	Para Rüsen, todas as formas de conhecimento histórico , inclu	V28 – N55 – oldimarc Cardoso.txt
85	que se aplica a construção do conhecimento histórico , atend	V29 – N57 – luiscerri.txt
86	, seus enunciados não demandam conhecimento histórico para a	V24 – N48 – luiscerri.txt
87	143ré presentes na elaboração do conhecimento histórico escola	V28 – N56 – elainelourenço.txt
88	a, o significado e a função do conhecimento histórico . Em mi	V30 – N59 – arthurassis.txt
89	obre as questões ambientais no conhecimento histórico , e os	V24 – N48 – paulomartinez.txt
90	o debate sobre a história e o conhecimento histórico . Ao op	V30 – N59 – arthurassis.txt
91	sua perspectiva, assim como o conhecimento histórico possui	V30 – N60 – franciscojunior.txt

92	mbém a dimensão construtiva do conhecimento histórico , probl	V24- N48 – soniamiranda.txt
93	tangencia esse debate sobre o ‘ conhecimento histórico escola	V28 – N55 – oldimarcadoso.txt
94	orno da divulgação didática do conhecimento histórico para a	V28 – N56 – elainelourenço.txt
95	hos, atestando a vitalidade do conhecimento histórico em nos	V26 – N58 – silviapetersen.txt
96	o uma espécie de “dialética do conhecimento histórico ”. O re	V24 – N48 – carlosjunior.txt
97	ria das questões ambientais no conhecimento histórico , junto	V24 – N48 – paulomartinez.txt
98	ória viva: formas e funções do conhecimento histórico (trad.	V30 – N59 – arthurassis.txt

Quadro 11 - Lista de concordância do significante conhecimento histórico: subcorpora 1B

Submetendo ao instrumento colocados da ferramenta Concord, nesse *subcorpora*, são indicados 27 padrões de associação, presentes no **Quadro 12**. Muitos desses colocados são os mesmos já indicados anteriormente (p. 140, deste texto). Mas outros aparecem. Os conectivos **para** e **como** permitem identificar as finalidades a que o **conhecimento histórico** possibilita atender; a preposição **sobre** restringe o conhecimento histórico a um determinado contexto ou a uma temática; o advérbio **não** exclui um determinado significado; os significantes **ser** e **também** acrescentam condições à significação; e, finalmente, os significantes **produção** e **construção** sinalizam a presença de um processo de metaforização.

N	1	N	With	Relation	Texts	Total
1	conhecimento histórico	conhecimento histórico	32	98	0	0
2	do	conhecimento histórico	25	55	51	4
3	e	conhecimento histórico	21	42	22	20
4	o	conhecimento histórico	22	39	30	9
5	a	conhecimento histórico	18	37	23	14
6	de	conhecimento histórico	15	36	24	12
7	que	conhecimento histórico	14	18	8	10
8	para	conhecimento histórico	9	12	4	8
9	produção	conhecimento histórico	9	11	11	0
10	as	conhecimento histórico	6	11	5	6
11	da	conhecimento histórico	7	11	6	5
12	sobre	conhecimento histórico	9	10	7	3
13	uma	conhecimento histórico	7	10	4	6
14	em	conhecimento histórico	8	10	2	8
15	questões	conhecimento histórico	5	9	8	1
16	se	conhecimento histórico	7	9	5	4
17	história	conhecimento histórico	5	9	5	4
18	escolar	conhecimento histórico	7	9	0	9
19	no	conhecimento histórico	6	9	8	1
20	como	conhecimento histórico	8	8	6	2
21	com	conhecimento histórico	7	7	4	3
22	construção	conhecimento histórico	5	6	5	1

23	na	conhecimento histórico	5	6	5	1
24	não	conhecimento histórico	5	6	4	2
25	também	conhecimento histórico	5	5	3	2
26	ambientais	conhecimento histórico	2	5	4	1
27	ser	conhecimento histórico	5	5	2	3
28	os	conhecimento histórico	5	5	1	4

Quadro 12 - Relação dos colocados de conhecimento histórico: *subcorpora 1*

Produção do conhecimento histórico é indicado (**Quadro 13**) como o padrão linguístico do qual o significante de busca faz parte. Este significante ao lado de construção de **conhecimento histórico**, indica no *subcorpora* a presença de processos de metaforização linguística.

N	N	Cluster	Freq.	Set	Length	Related
1	produção do conhecimento histórico	7				

Quadro 13 - Relação dos clusters de conhecimento histórico: *subcorpora 1*

4.1.7 Significação de conhecimento histórico em Pareceres, Diretrizes, Leis, Orientações Curriculares (*Subcorpora 2*)

O significante **conhecimento histórico** é registrado 41 vezes, em textos datados dos anos finais da década de 1990 e da primeira década do século XXI. Não há registro de sua ocorrência nos textos curriculares anteriores a esse período nem na documentação reunida em torno do processo de regulamentação da profissão de historiador. Com relação ao primeiro grupo, uma hipótese sobre a ausência desse significante pode ser encontrada no fato de que, naquele momento, a crise do *status* científico da disciplina História só timidamente se apresentara e os critérios de neutralidade e de objetividade desse conhecimento não eram questionados face à hegemonia da História Positivista. De igual modo, essa ausência, no conjunto de textos que se referem à regulamentação da profissão de historiador, se justifique pelo fato de que não se constitui em temática a significação desse conhecimento, mas apenas busca-se conferir aos habilitados nessa área a competência de atuação em diferentes setores do mercado de trabalho. (**Quadro 14**).

N	Concordance	File	%
1	146e146. Trabalho com documentos O conhecimento histórico não se	PCN – EF – H.txt	77%
2	prio processo de construção do conhecimento histórico basead	PCN – EM - +.txt	70%
3	das teorias e metodologias do conhecimento histórico , mas t	OR – EM – CH – 2006.txt	68%
4	s os meandros da construção do conhecimento histórico , insta	OR – EM – CH – 2006.txt	64%
5	ituir o passado ou construir o conhecimento histórico , encon	PCN – EM - +.txt	64%
6	m com as escolhas relativas ao conhecimento histórico a ser	OR – EM – CH – 2006.txt	62%
7	as habilidades específicas do conhecimento histórico . É por	OR – EM – CH – 2006.txt	61%
8	ticas propiciem o exercício do conhecimento histórico produz	OR – EM – CH – 2006.txt	57%
9	ivoco grande questão é: como o conhecimento histórico da esc	IC – DC – 2007.txt	57%
10	ades decorrentes da prática do conhecimento histórico e as e	OR – EM – CH – 2006.txt	57%
11	de preocupações que norteia o conhecimento histórico e suas	OR – EM – CH – 2006.txt	56%
12	146e o processo de construção do conhecimento histórico e são	OR – EM – CH – 2006.txt	54%
13	uma das categorias centrais do conhecimento histórico . Consi	OR – EM – CH – 2006.txt	52%
14	ocedimentos para a produção do conhecimento histórico . Com i	OR – EM – CH – 2006.txt	51%
15	ar. Faz parte da construção do conhecimento histórico , no âm	OR – EM – CH – 2006.txt	51%
16	ropriadas para a construção do conhecimento histórico , seja	OR – EM – CH – 2006.txt	50%
17	imento. O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a co	OR – EM – CH – 2006.txt	50%
18	storiográficas ao produzirem o conhecimento histórico escola	OR – EM – CH – 2006.txt	49%
19	s conceitos e procedimentos do conhecimento histórico consid	OR – EM – CH – 2006.txt	49%
20	odológica, seja em relação ao conhecimento histórico seja e	OR – EM – CH – 2006.txt	48%
21	Paulatinamente, o processo do conhecimento histórico foi to	OR – EM – CH – 2006.txt	48%
22	tico-científico do processo de conhecimento histórico ao tra	OR – EM – CH – 2006.txt	48%
23	ceitos básicos que sustentam o conhecimento histórico e pode	OR – EM – CH – 2006.txt	48%
24	a. Alguns conceitos básicos do conhecimento histórico fazem	OR – EM – CH – 2006.txt	48%
25	tências que são específicas do conhecimento histórico . Cabe	OR – EM – CH – 2006.txt	46%
26	r, além de se relacionar com o conhecimento histórico de car	PCN – EF – H.txt	40%
27	órico que serão trabalhadas. O conhecimento histórico escola	PCN – EF – H.txt	40%
28	relações e compromissos com o conhecimento histórico , de ca	PCN – EF – H.txt	34%
29	sformações rápidas e lentas. O conhecimento histórico , como	PCN – EF – H.txt	31%
30	social Nas últimas décadas, o conhecimento histórico tem si	PCN – EF – H.txt	29%
31	ncia e prática de cidadania. O conhecimento histórico : carac	PCN – EF – H.txt	29%
32	História 4. Educar no e para o conhecimento histórico 5. Os	RA – 2010.txt	28%
33	e técnicas. Na transposição do conhecimento histórico para o	PCN – EM – CH.txt	26%
34	ntroduções de reformulações do conhecimento histórico e das	PCN – EF – H.txt	25%
35	escolares. No que se refere ao conhecimento histórico escola	PCN – EM – CH.txt	24%
36	máticas do campo que envolve o conhecimento histórico como u	PCN – EM – CH.txt	24%
37	e pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das	CNE – 492 – 2001.txt	20%
38	enquanto esta utilizava-se do conhecimento histórico como c	PCN – EF – H.txt	12%
39	146e146 inclusão de novas áreas de conhecimento histórico e disc	CNE – 492 – 2001.txt	11%
40	e da relação dos alunos com o conhecimento histórico , que a	PCN – EF – H.txt	11%
41 27 O conhecimento histórico : carac	PCN – EF – H.txt	5%

Quadro 14: Lista de Concordância para o significante conhecimento histórico: *subcorpora 2*

A partir da coluna “file”, é possível identificar e acessar os textos que registram a ocorrência do significante **conhecimento histórico**, presentes no quadro a seguir.

Documento	Resumo	Nome do Arquivo no <i>Subcorpora 2</i>
Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e médio *	Estudo encomendado pelo MEC às Secretarias estaduais e municipais de educação, sobre propostas curriculares por elas elaboradas. SP, jun./2010	RA – 2010
Indagações sobre currículo	Diversidade e currículo. Autora: Nilma Lino Gomes.	IC – DC – 2007
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias	PCN – EM - +
Parâmetros Curriculares Nacionais História		PCN – EF – H
Parecer CNE/CES 492/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.	CNE – 492 – 2001
Orientações Curriculares para o Ensino Médio – v. 3	Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2006	OR – EM – CH – 2006

Quadro 15 - Relação dos textos: *subcorpora 2*

Nessa relação, em apenas seis dos textos, submetidos à análise pelo WS, registra-se a ocorrência do significante **conhecimento histórico**, e seus padrões colocacionais (colocates) estão identificados no quadro a seguir (**Quadro 16**).

N	N	Word	Relation	Texts	Total
1	conhecimento histórico	conhecimento histórico	7	41	0
2	o	conhecimento histórico	6	25	21
3	do	conhecimento histórico	5	23	22
4	e	conhecimento histórico	5	15	4
5	de	conhecimento histórico	4	13	8
6	com	conhecimento histórico	3	10	6
7	que	conhecimento histórico	4	9	5
8	a	conhecimento histórico	2	7	2
9	da	conhecimento histórico	3	7	4
10	as	conhecimento histórico	2	6	2
11	ao	conhecimento histórico	2	6	4

12	para	conhecimento histórico	3	5	3
13	se	conhecimento histórico	3	5	2
14	construção	conhecimento histórico	2	5	5
15	como	conhecimento histórico	4	5	1
16	no	conhecimento histórico	4	5	2
17	das	conhecimento histórico	3	5	2

Quadro 16 - Relação de colocados para o significante conhecimento histórico: *subcorpora 2*

Os padrões colocacionais (colocates) indicam (a) a concepção de **conhecimento histórico** (**o, a, as**); (b) a restrição dessa significação (**que, se**); (c) os atributos da significação (**do, de, da, das, e**); (d) o espaço de asserção dessa significação (**no**); (e) as finalidades educacionais que essa significação possibilita atender (**ao, para, como**); (f) as associações e complementos necessários à significação (**com**); e (g) a presença de um processo de metaforização (**construção**). No quadro a seguir, apresento a lista de agrupamentos lexicais (clusters) que me permite examinar os padrões linguísticos do qual o significante de busca faz parte.

N	N	Cluster	Freq.	Set	Length	Related
1	construção do conhecimento histórico	5				

Quadro 17 - Relação de clusters para o significante conhecimento histórico: *subcorpora 2*

Como no *subcorpora* anterior, o padrão linguístico, isto é, o padrão que se associa ao significante de busca é **construção do conhecimento histórico**, entendido

como meio através dos quais os alunos são levados a perceber todos os meandros da **construção do conhecimento histórico**, instados a se envolver nas problemáticas comuns ao presente e ao passado estudado e encorajados a assumir atitudes que os levem a posicionar-se como cidadãos. Aproximam-se assim as preocupações com a sequencialidade dos conteúdos e as finalidades da educação na formação de indivíduos conscientes e críticos, com autonomia intelectual (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006).

Reinterpretado e tendo como base a defesa da importância da construção do **conhecimento histórico**, ressaltam-se, por um lado, suas bases epistemológicas, por outro, o atendimento de finalidades educacionais a partir do domínio dessa construção. Embora reconhecendo a importância do “domínio das proposições teóricas e metodológicas a respeito do processo de ensino/aprendizagem da História (PCN+), a ênfase é a formação sólida dos profissionais que atuam no sistema de ensino [...] condição imprescindível para estruturar propostas e práticas curriculares que visem ao domínio do conteúdo, das teorias e metodologias do **conhecimento histórico**” (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006).

As proposições teóricas e metodológicas do campo pedagógico indicadas, a título de evidência, nas transcrições do *subcorpora 2*, estendem as conexões que são estabelecidas com perspectivas construtivistas, à medida que se recolocam os problemas da formação do professor e a necessidade de seu comprometimento com a *ecologia conceitual*⁷² (STRIKE; POSNER, 1992 *apud* VILLANI; ALBERTO; PACCA; ALMEIDA) da disciplina de referência. As finalidades educacionais reinterpretadas no campo disciplinar da História são expressas na intenção de que os estudantes sejam capazes de

produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir de categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. Construir textos que revelem o próprio processo de **construção do conhecimento histórico** baseado na articulação ensino-pesquisa. Em outras palavras, produzir textos que representem a sistematização e a formalização do conhecimento construído por meio da problematização da realidade ou de aspectos da realidade social (PCN+).

Nesse sentido, a cadeia de significantes que propicia, naquele contexto, a hegemonização da teoria piagetiana, constituída por conhecimento cientificamente validado e expresso em uma rede conceitual disciplinar específica, na formação profissional realimentada permanentemente e, sobretudo, em princípios da Psicologia Genética, se constitui no antagonismo que possibilita a significação da metáfora de **construção do conhecimento histórico**. É a compreensão dessa construção que “fornecerá a consistência necessária para que os professores-historiadores desempenhem suas funções na elaboração e na execução do projeto pedagógico da escola” (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006). Desenvolvo essa concepção no capítulo 5, retornando, por ora, à análise pelo WS, do último *subcorpora*.

4.1.8 Significação de conhecimento histórico em entrevistas (Subcorpora 3)

Submetendo esse *subcorpora* à ferramenta Concord no WS 5, foram destacadas quatro das seis entrevistas transcritas: **Carolina Galzerani** (entrevista 2); **Circe Bittencourt** (entrevista 3); **Edgar S. De Decca** (entrevista 4) e **Marcos Silva** (entrevista 5), excluindo-se os depoimentos de **Raquel Glezer** e **Selva Guimarães**. Sobre cada um desses atores sociais,

⁷² Essa construção envolve necessariamente um relativo afastamento das concepções da visão do senso comum (Viennot, 1979), pelo menos na interpretação das situações e dos fenômenos analisados em sala de aula. A partir dessas concepções de senso comum, o objetivo final é a construção, na escola, dos parâmetros científicos do conhecimento.

salientei anteriormente suas práticas e a forma como foram subjetivados por meio da luta política, constituindo-se na defesa de um campo específico, nos quadros da ANPUH, que tem como objeto o ensino da disciplina História nas escolas e universidades, e no qual se tensionam conhecimento de referência e conhecimentos pedagógicos. A lista de concordância registrou 9 ocorrências do significante **conhecimento histórico**.

N	Concordance	File	%
1	o conjunto dos debates sobre o conhecimento histórico , sobre	Entrevista 5.txt	6%
2	ás, o Brasil mudou, o campo do conhecimento histórico mudou,	Entrevista 5.txt	52%
3	lmente no conhecimento, como o conhecimento histórico , que é	Entrevista 4.txt	79%
4	issociável para transmissão do conhecimento histórico , por i	Entrevista 4.txt	80%
5	150e acaba divulgando em tipo de conhecimento histórico para t	Entrevista 3.txt	89%
6	mpre, qual a especificidade do conhecimento histórico escola	Entrevista 3.txt	85%
7	isso, o que você faz com esse conhecimento histórico que ve	Entrevista 3.txt	86%
8	es epistemológicas mesmo. Esse conhecimento histórico que nã	Entrevista 3.txt	86%
9	leceram a possibilidade do seu conhecimento histórico pelos	Entrevista 2.txt	60%

Quadro 18 - Lista de concordância para o significante conhecimento histórico: *subcorpora 3*

A listagem de colocados desse *subcorpora* (Quadro 19) indicou a frequência do conectivo **que**, que restringe a significação atribuída ao significante **conhecimento histórico** e a contração da preposição **de** com o artigo **o** que indica os atributos da significação.

N	Word	With	Texts	Total
1	conhecimento histórico	conhecimento histórico	4	9
2	que	conhecimento histórico	2	6
3	do	conhecimento histórico	4	6

Quadro 19 - Relação de colocados para o significante conhecimento histórico *subcorpora 3*

O programa não indicou a presença de clusters. Essa ausência levou-me à leitura na íntegra da transcrição das entrevistas e a análise dos textos lidos reforça a tensão entre o conhecimento de referência e as questões da pedagogização desse conhecimento. A ideia defendida, sobretudo pelos entrevistados que atuam como professores da disciplina Metodologia da História, é a de que cabe ao conhecimento da metodologia histórica nortear o ensino da disciplina nas escolas, onde o **conhecimento histórico**, respeitados os princípios teórico-metodológicos da disciplina científica, são também construídos. Nos depoimentos reforça-se a centralidade das bases epistemológicas de construção do **conhecimento histórico** e a especificidade do conhecimento histórico escolar, que precisa se fazer acompanhar da enunciação e defesa de suas bases epistemológicas na luta por *status*, recursos e território de

disciplinas pedagógicas. Entretanto, mesmo que se considerem essas últimas, prevalecem os parâmetros que norteiam a construção do **conhecimento histórico** de referência.

4.1.9 Considerações sobre o uso do Wordsmith Tools 5

Apresentei, neste capítulo, a análise do material empírico delimitado para a pesquisa que realizo a partir da utilização do Programa Wordsmith Tools 5, tendo **conhecimento histórico** como significante de busca. Essa análise me possibilitou identificar **produção/construção do conhecimento histórico** como padrão linguístico ao qual esse significante está associado e como indicativo de processos de metaforização, na perspectiva da Linguística de *Corpus*. Permitiu-me acessar os textos em que esse significante se apresenta, viabilizando a elaboração de arquivos com todas essas ocorrências e facilitando o trabalho de análise discursiva a que me proponho. Da leitura desses arquivos, identifiquei, em relação à disciplina escolar e acadêmica, a tensão entre transmissão e produção do conhecimento histórico e, em relação à disciplina científica, a tensão entre diferentes aportes epistemológicos no sentido de garantir ao conhecimento histórico suas bases de validação, tendo, nesse contexto, como antagonismo, a História de bases positivistas. De igual modo, identifiquei a tensão entre conhecimento histórico e conhecimento pedagógico nos processos de hegemonização das políticas curriculares consideradas no campo discursivo disciplinar da História.

Se, por um lado, essa análise, a partir de uma das ferramentas do Wordsmith, me permite defender a potência da lógica do significante e, decorrente dela, as aproximações que se podem estender com os estudos da linguagem em estudos do campo curricular, na perspectiva de currículo como política cultural discursiva, algumas questões insistem em se apresentar.

Para a formulação dessas questões, cabe retornar à temática central desta investigação. Busco compreender os processos articulatórios que, no campo curricular da disciplina História, possibilitam a hegemonização de determinados sentidos nas políticas produzidas nesse/para esse campo. Em outras palavras, compreender os processos de condensação e deslocamento de sentidos que acompanham o estabelecimento de hegemonias nas políticas que, em analogia com a linguagem, podem ser compreendidos a partir dos processos de constituição de metáforas e metonímias presentes em todos os processos simbólicos, inclusive

nos processos sociais. Nessa perspectiva, o trabalho de investigação não se conclui na análise do material empírico com os instrumentos do programa WS, cujos resultados apresentei neste capítulo. Para além das *pistas* que as análises feitas apontam, prosseguir ou abandonar essa ferramenta passa a depender de respostas a novas perguntas: (a) que dispositivos a *Linguística de Corpus* disponibiliza na identificação dos processos de constituição de metáforas nas análises que propõem a *Teoria do Discurso* como base teórico-metodológica e cujo objeto não é do campo da Linguística?; (b) que concepção de metáforas se privilegia nessa identificação?; e, a partir das respostas a essas questões, (c) que aproximações podem ser mantidas ou tensionadas com/na *Linguística de Corpus* na perspectiva da *Teoria do Discurso*?

Na *Linguística de Corpus*, a identificação de metáforas se dá a partir de padrões de colocação, coligação e prosódia semântica. Os padrões de colocação referem-se a possíveis combinações entre significantes, baseadas em critérios de probabilidade de co-ocorrência na língua portuguesa. O segundo padrão, associando itens lexicais e gramaticais, indica a existência de um padrão comum da língua, e o terceiro indica nessas associações uma proeminência de um significante em relação a outros (BARBOSA, 2008), sugerindo posturas avaliativas negativa, positiva ou neutra. Entretanto, a “*Linguística de Corpus não coloca à disposição do analista de metáforas métodos prontos para a extração de metáforas de corpora eletrônicos*” (BERBER SARDINHA, 2011, p. 8). Os estudos de Berber (2011, p. 8) indicam que esses padrões de colocação, coligação e prosódia semântica possibilitam apenas a identificação de metáforas linguísticas, não apresentando alternativas no sentido de identificar o que denomina metáforas conceituais, foco de suas análises no campo da Linguística, a partir de programas de computador.

Assim, no sentido de elaborar metodologias que permitam superar a ausência de métodos para a consecução do que se objetiva, isto é, a identificação de metáforas conceituais, é que Berber propõe o desenvolvimento de aportes teórico-metodológicos específicos, dependentes “do conhecimento do pesquisador sobre o contexto, sobre os atores e sobre a temática” (BERBER SARDINHA, 2011, p.12). Essa análise de Berber (2011) responde à primeira questão: a *Linguística de Corpus* não disponibiliza metodologias no sentido de identificação dos processos de constituição de metáforas nos estudos da linguagem a partir da utilização de programas de computador.

É, ciente dessa ausência, que o autor desenvolve suas pesquisas e apresenta como possibilidade metodológica um percurso que, a partir das ferramentas disponibilizadas em programas de computação, dentre eles o Wordsmith, identifique e mapeie, preliminarmente, metáforas linguísticas presentes em *corpora* eletrônicos por meio do princípio de colocações.

Em seguida, buscando ultrapassar a concepção de metáforas linguísticas, “como fenômeno que concerne exclusivamente à palavra isolada” (FIORIN, 2008, p.74), propõe, como passo seguinte desse percurso, identificar como essas metáforas linguísticas se transformam em metáforas conceituais. Por metáfora conceitual, Berber Sardinha (2011) entende a expressão de um domínio conceitual em termos de outro que são diferentes, mas que se interligam, por meio de processos de associação nos quais um dos domínios assume a função de alvo ou foco e o outro de fonte ou veículo. O domínio alvo é aquele que se deseja entender, enquanto o domínio fonte é aquele a partir do qual se entende o alvo. Assim, ao aplicar essa metodologia para identificar metáforas em textos de teleconferências no âmbito do mercado financeiro (BERBER SARDINHA, 2011), exemplifica com a metáfora *tempo é dinheiro*, na qual o significante tempo é o domínio alvo, e dinheiro, o domínio fonte ou veículo para a significação de tempo.

Se considerarmos que a linguagem se estrutura a partir do entrecruzamento, na cadeia linguística, de relações de combinação (sintagma) e de relações de associações (paradigmáticas), na base da metodologia proposta, se evidencia o privilegiamento de um desses eixos, o paradigmático. Embora esse seja o eixo que permite, por meio de processos de seleção, substituição, exploração de similaridades e de contrastes, ver uma coisa em termos da outra, ou seja, identificar metáforas, a compreensão dos processos de significação depende também que se considere, de forma inseparável, o papel sintagmático, baseado na combinação e na exploração da contiguidade que permite que se possa conceituar uma coisa em termos da outra. Esse papel sintagmático caracteriza os processos de metonimização, não considerados na metodologia proposta por Berber Sardinha (2011).

Respondendo à segunda pergunta – que concepção de metáforas se privilegia na investigação baseada nos aportes teórico-metodológicos da *Linguística de Corpus*? – a possibilidade de resposta, a partir da argumentação apresentada, é a de que a categorização de metáforas conceituais, em Berber, privilegia apenas o eixo paradigmático dos processos de significação. Mesmo considerando em seus estudos uma superação do conceito de metáforas linguísticas, concernentes apenas à palavra isolada, a concepção de metáforas conceituais não avança no sentido de compreendê-la, primeiro, na interconexão com a constituição de metonímias; segundo, mas relacionado ao anterior, não possibilita identificar a “combinatória sintagmática na qual elas [metáforas e metonímias] são construídas e percebidas” (FIORIN, 2008, p. 75). Esse entendimento da constituição de metáforas e metonímias como procedimentos discursivos é mais potente para a compreensão dos processos de hegemonização das políticas curriculares. Argumento que essa concepção permite

compreender os processos de deslocamento e de condensação de significados que possibilitam os processos de hegemonização nas políticas, entendendo metáfora e metonímia não apenas na linguagem (nos textos), mas, sobretudo, nas práticas e nas ações.

Essas duas respostas antecipam, de certa forma, a terceira em que busco responder – que aproximações podem ser mantidas ou tensionadas com a *Linguística de Corpus* na perspectiva da *Teoria do Discurso*? Inicialmente, chamo atenção para o fato de que a defesa da estruturação dos processos sociais como linguagem não está aqui argumentada no campo da Linguística. Vários pontos precisam ser apresentados no sentido de justificar essa negativa. Primeiro, a concepção de linguagem presente na *Linguística de Corpus* é tensionada por outras concepções do próprio campo; segundo, a possibilidade de articulação teórica entre a *Linguística de Corpus* e a *Teoria do Discurso* não encontra, nesta tese, argumentos que ponham fim à conversa entre elas, visto que se restringiu ao uso de apenas uma de suas ferramentas – o WS 5.

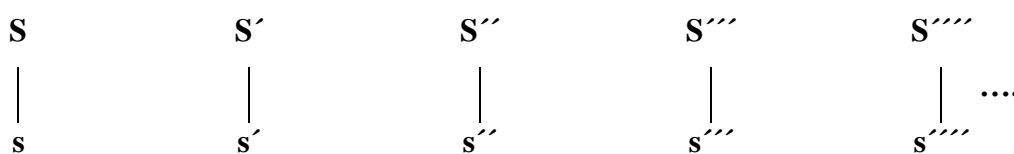
A partir, então, de um trabalho de investigação “feito à mão”, para usar os termos dos pesquisadores do campo da *Linguística de Corpus*, orientada pelos aportes teóricos da *Teoria do Discurso* e tangenciando outros campos do conhecimento, sobretudo os da Teoria da História e da Teoria Curricular, apresento as diferentes significações atribuídas ao significante de busca, isto é, ao **conhecimento histórico**, investigando os processos de condensação e deslocamento a fim de compreender como se hegemonizam determinadas concepções curriculares no campo discursivo da disciplina História, privilegiando a função de conotação da linguagem e a defesa de uma gramática do social.

5 A METÁFORA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: O CAMPO PEDAGÓGICO COMO ANTAGONISMO

5.1 O significante como unidade do campo simbólico

Defendo a conexão com a Teoria do Discurso para a compreensão de como (a) sujeitos do campo discursivo disciplinar de História se constituem e atuam na produção de políticas; (b) os textos e os discursos que são produzidos nesse/para esse campo adquirem significado; (c) determinados sentidos se hegemonomizam; e (d) e quais processos de articulação permitem tal hegemonomização. Tendo em vista a concepção de significante como unidade do campo simbólico, que perpassa o corpo teórico que reinterpreto nesta tese, vale uma análise mais detalhada de como compreendo o significante e, particularmente, o **conhecimento histórico**.

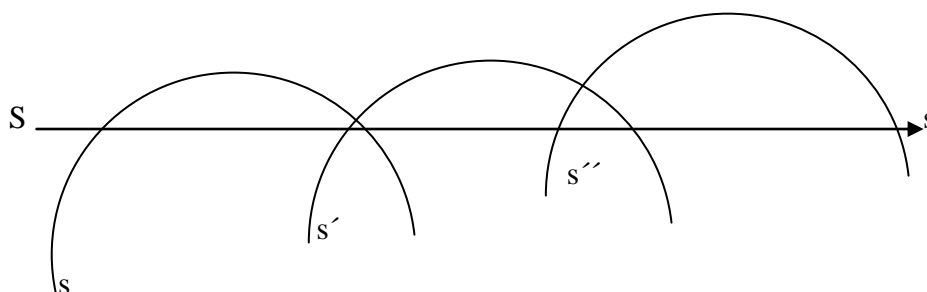
A concepção presente em Saussure, pelo menos em suas primeiras pesquisas, apresenta-se assentada em uma relação biunívoca entre uma imagem acústica (som) e o significado associado a essa imagem. A “imagem acústica, esse som extraído de seu significado, para aquém ou para além do conceito que a representa, o puro som, é o significante” (LACAN, *apud*, QUINET, 2011).



Laclau, valendo-se dos estudos da Psicanálise lacaniana, desconstrói essa concepção. Mesmo concordando com Saussure na ideia de que o significado é constituído por uma cadeia associativa de significantes, o autor argentino defende que a enunciação do significante *tem a função de mal-entendido*, que carece, para ser significada, de se *associar a outras tantas coisas* (LACAN, *apud*, QUINET, 2011, p.29). Privilegiando não o significado, mas o significante e invertendo a lógica do linguista francês, defende que o significado é, sempre, outro significante. De igual modo, defendendo que a análise de objetos sociais se associa à possibilidade de compreendê-los como lócus de jogos de linguagem, reinterpretando

Wittgenstein, argumenta com a potência de modelos analíticos que se conectem à concepção do político como movimento-tropológico (LACLAU, 2002). Nesse sentido, sustenta sua teoria sobre hegemonia.

Embora a significação dependa da enunciação de outro significante, para Laclau, 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 contingencialmente, a hegemonia de dada significação. Assim, reinterpretando teorias do campo da Linguagem, Lacan 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 selecionado para esta pesquisa, chamo de **S** o significante **conhecimento histórico** e de (*s*) **conhecimento histórico** escolar, de (*s'*) **conhecimento histórico** de longa duração, de (*s''*) **conhecimento histórico** de viés marxista, dentre outros⁷³. 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. Adia-se, portanto, a significação.

Submetendo o material empírico à análise pela ferramenta Concord do programa Wordsmith Tools 5 (WS5), é gerada uma lista de concordância que localiza nos textos as ocorrências do significante de busca, permitindo o acesso aos mesmos. O quadro a seguir (**Quadro 20**) expressa essa listagem.

⁷³ 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.

	Concordância	Localização
1	nflito a partir da produção do conhecimento histórico em rel	V5 - N13 - F.txt
2	a possibilidade de produção do conhecimento histórico como p	V10 - N19 - H.txt
3	o: 1) a questão da produção do conhecimento histórico como f	V10 - N19 - H.txt
4	esenvolve a hipótese de que “o conhecimento histórico só se	V3 - N8 - D.txt
5	ara a questão da construção do conhecimento histórico : a gra	V10 - N19 - F.txt
6	acitada a construir um mapa do conhecimento histórico no paí	V5 - N14 - B.txt
7	le acaba divulgando em tipo de conhecimento histórico para t	Entrevista 3.txt
8	umem ainda hoje na produção do conhecimento histórico brasil	V10 - N19 - I.txt
9	s anos 80, a especificidade do conhecimento histórico é a su	V3 - N9 - A.txt
10	ial [...] ao ampliar o mapa do conhecimento histórico , possi	V5 - N14 - A.txt
11	ás, o Brasil mudou, o campo do conhecimento histórico mudou,	Entrevista 5.txt
12	ou caminho para a produção do conhecimento histórico (In Si	V10 - N19 - H.txt
13	ndições de uma aprendizagem do conhecimento histórico ”. Ou	V3 - N7 - E.txt
14	o conjunto dos debates sobre o conhecimento histórico , sobre	Entrevista 5.txt
15	siderações sobre a produção do conhecimento histórico , apres	V4 - N10 - G.txt
16	conteúdo' é construção, pois o conhecimento histórico o é. O	V10 - N19 - F.txt
17	ar os conteúdos do filme com o conhecimento histórico e soci	V2 - N5 - C.txt
18	tivamente aceitável) dentro do conhecimento histórico , a pon	V3 - N9 - A.txt
19	de de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é part	V4 - N10 - G.txt
20	de, de cidadão, quanto sobre o conhecimento histórico e seu	V3 - N9 - A.txt
21	de recepção ou transmissão de conhecimento histórico é a ta	V10 - N19 - M.txt
22	scutir sobre a legitimidade do conhecimento histórico , quem	V5 - N14 - G.txt
23	divulgação e na polemização do conhecimento histórico .	V2 - N5 - C.txt
24	nais do campo de construção do conhecimento histórico . Preoc	V2 - N4 - C.txt
25	máticas do campo que envolve o conhecimento histórico como u	PCN-EM - CH.txt
26	e divulgando a importância do conhecimento histórico como f	V5 - N14 - B.txt
27	essoramento que prescindem do conhecimento histórico e, até	V2 - N4 - C.txt
28	e técnicas. Na transposição do conhecimento histórico para o	PCN-EM - CH.txt
29	issociável para transmissão do conhecimento histórico , por i	Entrevista 4.txt
30	História. Educar no e para o conhecimento histórico . Os	PC EF e EM - .txt
31	ito em relação à construção do conhecimento histórico produz	V3 - N7 - C.txt
32	exão em torno da construção do conhecimento histórico , quant	V2 - N4 - C.txt
33	olas interessadas em renovar o conhecimento histórico . Assim	V3 - N8 - D.txt
34	esgotar o teórico encaixando o conhecimento histórico nos su	V10 - N19 - L.txt
35	essa transição na produção do conhecimento histórico : "Vist	V2 - N4 - C.txt
36	es epistemológicas mesmo. Esse conhecimento histórico que nã	Entrevista 3.txt
37	mente acompanhadas de estágio, conhecimento histórico não só	V2 - N4 - B.txt
38	uindo, assim, a compreensão do conhecimento histórico sob a	V3 - N7 - C.txt
39	expressão e numa concepção de conhecimento histórico visto	V10 - N19 - F.txt
40	leceram a possibilidade do seu conhecimento histórico pelos	Entrevista 2.txt
41	staríamos de acrescentar que o conhecimento histórico não se	V3 - N8 - D.txt
42	gruação para a produção do conhecimento histórico . Com i	V4 - N10 - D.txt
43	ivoco grande questão é: como o conhecimento histórico da esc	IC - DC - 2007.txt
44	de História e refletir sobre o conhecimento histórico . Discu	V10 - N19 - H.txt
45	sócio-culturais. Em termos de conhecimento histórico , isto	V10 - N19 - A.txt
46	mpostas fora dos parâmetros do conhecimento histórico cienti	V10 - N19 - M.txt
47	As transformações no conhecimento histórico , no Ca	V4 - N10 - G.txt
48	racionalidade disciplinada do conhecimento histórico cienti	V10 - N19 - M.txt
49	cam-se as discussões acerca do conhecimento Histórico , abrin	V10 - N19 - H.txt
50	za é dependente diretamente do conhecimento histórico . Como	V1 - N3 - B.txt
51	jetividade no que se refere ao conhecimento histórico . Esse	V10 - N19 - G.txt
52	No campo da produção do conhecimento histórico , os au	V4 - N10 - G.txt
53	rico, no método histórico e no conhecimento histórico (Russen)	V10 - N19 - M.txt

54	escolares. No que se refere ao conhecimento histórico escola	PCN/EM - CH.txt
55	mações no campo da produção do conhecimento histórico assume	V4 - N10 - G.txt
56	alificar o que é específico do conhecimento histórico . Te	V2 - N4 - B.txt
57	para o aluno. · Isto retira do conhecimento histórico qualqu	V10 - N19 - H.txt
58	outras práticas de produção de conhecimento histórico , na Un	V10 - N19 - A.txt
59	ra interpretar a construção do conhecimento histórico . O uso	V3 - N7 - C.txt
60	cebida pela forma de encarar o conhecimento histórico , pela	V10 - N19 - F.txt
61	possível ou à objetividade do conhecimento histórico , vimos	V2 - N5 - A.txt
62	possuam uma visão adequada do conhecimento histórico , seus	V2 - N4 - C.txt
63	da construção/reconstrução do conhecimento histórico , acred	V10 - N19 - F.txt
64	ostos indicam uma concepção do conhecimento histórico pautad	V10 - N19 - G.txt
65	lmente no conhecimento, como o conhecimento histórico , que é	Entrevista 4.txt
66	ios e conceitos pertinentes ao conhecimento histórico escola	V4 - N10 - G.txt
67	sa profissão. É notório como o conhecimento histórico tem oc	V2 - N4 - B.txt
68	isso, o que você faz com esse conhecimento histórico que ve	Entrevista 3.txt
69	a que, aos alunos adquirirem o conhecimento histórico , possa	V10 - N19 - G.txt
70	possibilidade de socializar o conhecimento histórico cujo d	V4 - N 11 - E.txt
71	e da relação dos alunos com o conhecimento histórico , que s	V4 - N10 - G.txt
72	relações e compromissos com o conhecimento histórico , de	V4 - N10 - G.txt
73	am rostidades para o Seridó. O conhecimento histórico eviden	V4 - N10 - E.txt
74	no que se refere à produção do conhecimento histórico . Contu	V10 - N19 - G.txt
75	mpre, qual a especificidade do conhecimento histórico escola	Entrevista 3.txt
76	ou sobre a natureza do próprio conhecimento histórico : ciênc	V1 - N2 - D.txt
77	as acima descritas introduz no conhecimento histórico um pot	V10 - N19 - M.txt
78	de [...] compete à produção do conhecimento histórico (ou se	V3 - N7 - C.txt
79	ades, visto que, a produção do conhecimento histórico se faz	V4 - N10 - E.txt
80	ais voltada para a produção do conhecimento histórico , enqua	V10 - N19 - G.txt

Quadro 20 - Lista de concordância para o significante conhecimento histórico *corpus de pesquisa*

São registradas 80 ocorrências do significante **conhecimento histórico** no conjunto de textos que compõem o *corpus* de pesquisa. A partir dessa lista, é possível destacar, para cada ocorrência, fragmentos, ou co-texto, nos termos da *Linguística de Corpus*⁷⁴, como nos exemplos abaixo.

A discussão sobre a "produção do **conhecimento histórico escolar**", que visava superar as tradições de ensino em questão, atingiu até mesmo os documentos curriculares da época, como as Propostas Curriculares publicadas em 1989 e 1992 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1997 (RBH, v28, n55).

Porém, lembrando um contemporâneo de Alcântara Machado, também preocupado com a música, na verdade, "o estudo científico da música brasileira ainda está por fazer", sobretudo, a **história cultural da música popular brasileira**, que ainda formula e ajusta seus primeiros acordes. E é nesse tom que deve seguir a discussão (v.20, n39, Jose Moraes).

Na medida em que uma tese (o conceito, ou hipótese) é posta em relação com suas antíteses (determinação objetiva não teórica) e disso resulta uma síntese (**conhecimento histórico**), temos o que poderíamos chamar de **dialética do conhecimento histórico** (V24, n48, Carlos Junior).

⁷⁴ Esses fragmentos constam também do CD com o material empírico desta tese.

Ou seja, "o que aconteceu, aconteceu!": os fatos históricos são indiscutíveis; ninguém muda o que aconteceu. Esta forma de raciocínio sobre o **conhecimento histórico**, fortemente inscrita nos arranjos curriculares do ensino de história, encontra-se marcada pelos referenciais do positivismo e do historicismo. Para Popkewitz, "o principal objetivo do historicismo foi o de objetivar toda vida social; a realidade era explicada tal 'como realmente aconteceu', através da ordenação de eventos ou dos pensamentos singulares dos indivíduos". Os eventos e atores eram reunidos através de uma ordenação cronológica das práticas concretas no tempo (v18, n36, Maria Stephanu).

Esses fragmentos evidenciam a superposição de significantes a que anteriormente me referi. No primeiro deles, superpõe-se à significação um acréscimo de sentido, chamando-se atenção para a especificidade de **conhecimento histórico** expressa no significante **conhecimento histórico escolar**. No segundo, evidencia-se o acréscimo do significante **cultural**, enquanto no terceiro, de **conhecimento histórico dialético**. Na última transcrição, definem-se os atributos do **conhecimento histórico positivista**, fazendo-se referência à ordenação cronológica e à objetivação da vida social.

A análise de uma segunda lista (**Quadro 21**), elaborada a partir de padrões de associação presentes na ferramenta Concord (collocates), definidos por probabilidade, permite identificar significantes que ocorrem ao redor do significante de busca.

	Colocados	Observações
1	do	Permitem elencar os atributos de posse do significante de busca
2	de	Permitem elencar os atributos de posse do significante de busca
3	o	Define a significação.
4	a	Define a significação.
5	que	Restringe a significação.
6	e	Conectam duas possibilidades
7	produção	Indicativo de metaforização.
8	da	Permitem elencar os atributos de posse do significante de busca
9	é	Delimita o espaço de asserção da significação.
10	no	Delimita o espaço de asserção da significação.
11	como	Indica uma condição de significação
12	para	Indica finalidades atribuídas ao significante.
13	com	Identifica as associações e os complementos necessários à significação
14	em	Delimita o espaço de asserção da significação.
15	construção	Indicativo de metaforização
16	na	Delimita o espaço de asserção da significação.
17	se	Elemento linguístico para evitar a repetição.
18	sobre	Demarca o conhecimento dentro de uma totalidade.
19	campo	Demarca o conhecimento em um campo epistemológico.
20	uma	Indica alteração na significação.
21	ou	Conectam duas possibilidades.
22	ao	A preposição (a) é necessidade da regência verbal ou nominal, portanto define a significação.
23	um	Indica alteração na significação

Quadro 21 - Relação de colocados para o significante conhecimento histórico: *corpus de pesquisa*

Esses padrões de associação possibilitam orientar a análise do processo de significação de **conhecimento histórico** no sentido de: (a) identificar significados a ele atribuídos a partir de atributos de posse (**do, de, da**); (b) definir a significação (**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**); (f) conectar duas possibilidades de significação (**e**); (g) indicar uma condição para a significação (**como**); (h) identificar associações e complementos necessários (**com**); e (i) demarcar a significação dentro de uma totalidade ou de um campo epistemológico específico (**sobre, campo**)⁷⁵. Evidenciam, portanto, movimentos do 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**). Evidenciam, enfim, a superposição de significantes implicada nos processos de significação, sempre inacabados.

O acesso aos textos indicados no **Quadro 20**, bem como a análise dos padrões de associação expressos no **Quadro 21** me permitem, a partir também da leitura do material empírico, construir os textos que apresento nas duas seções a seguir com a intenção de evidenciar a superposição de significantes que, através de processos de condensação e deslocamento, adiam a significação de **conhecimento histórico**. Vale, preliminarmente, deixar indicado que a subdivisão que adoto emergiu da leitura dos textos na qual se evidencia a tensão entre **conhecimento histórico de referência** e **conhecimento histórico escolar**, muitas vezes traduzida por tensão entre o que neles se denomina teoria e prática. Chama atenção o fato de que a ocorrência do significante de busca é maior nos textos que, de certa forma, têm como temática essa tensão – e nos quais se pretende a legitimação do **conhecimento histórico escolar** –, ocorrendo em menor número nos textos cuja temática está referida ao campo da Historiografia e da Teoria da História. Por outro lado, justifico o padrão adotado de indicar como referência das citações apenas a localização das mesmas no material empírico, mesmo quando essas citações não são literais: minha preocupação não é identificar autoria, mas destacar elementos dos textos postos em análise⁷⁶. Trato-os, enfim, como fontes de análise e não como referenciais teóricos.

⁷⁵ Os significantes **produção** e **construção** indicam a presença de processos de metaforização. Retorno a eles na seção seguinte.

⁷⁶ Entretanto, é possível, nos quadros do capítulo 4 ou nos anexos, identificar cada um desses autores.

5.1.1 A luta por significação de conhecimento histórico no âmbito do campo discursivo disciplinar de referência

A título de orientação para a leitura do que nesta seção e na seção subsequente apresento, considero importante chamar atenção para o fato de que não se trata de um texto informativo sobre a significação de **conhecimento histórico**. Minha intenção é apresentar, a partir das fontes analisadas, como os autores dos textos postos em análise apresentam sua significação do significante pesquisado.

O registro mais antigo sobre a significação de **conhecimento histórico** está localizado no século XIX e início do século XX quando predominava a concepção de **conhecimento histórico** “como discurso científico que possibilita a compreensão do real, como única possibilidade de registro da realidade do passado”, cabendo aos historiadores “fazer emergir do esquecimento a matéria desordenada e acontecimentos do real” (v.1, n. 2, texto D). Na representação totalizadora que a História produz, os documentos são a instituição dessa metanarrativa, isto é, são as fontes do **conhecimento histórico** (v.3, n. 7, texto C). Limitada pela ideia de nação e pela duração de governos, herança da História Política que dominava no século XIX e que ainda dominava boa parte da produção historiográfica do século XX (v.3, n. 8, texto D), a História reforçava “a tendência de recortar seu objeto em consonância com o ‘espaço nacional’ ou o ‘tempo dinástico’, encaixando seus objetos dentro dos limites impostos por essa periodização” (v.3, n. 8, texto D).

No início do século XX, essas concepções vão sendo tensionadas. A noção de documento, “que sustentava a narrativa convencional, foi alvo de inúmeras interrogações, bem como foi realçado o papel ativo do historiador em sua recolha e interpretação, rompendo-se assim a ideia de que cabe a ele o simples registros dos testemunhos” (v.1, n. 2 – texto D): superava-se a concepção de **conhecimento histórico** neutro e restrito a esse registro. A partir das aproximações que a História faz com outras Ciências Sociais no bojo das discussões promovidas pela Escola dos Annales, novas fontes são incorporadas à produção do **conhecimento histórico** visando, entretanto, à permanência da ideia de representação totalizadora do real. Assim, embora tensionada, persiste a defesa da importância das fontes documentais para “mapear e desvendar zonas obscuras da história, sobretudo aquelas relacionadas com os setores subalternos e populares” (RBH, v20, n39).

Datam dessa época as aproximações da História com a Literatura, esta entendida como “narrativa de ficção e forma de conhecimento do mundo, em sua temporalidade, o que levaria

a contestar a ideia da escrita da História como discurso científico de natureza oposta à narrativa” (RBH, v20, n39). A História se aproxima da ideia de narrativa. A discussão em torno da dualidade entre ficção e ciência encontra resposta, dentre outras, no crescimento da Nova História Cultural. Inserida nas discussões da Escola dos Annales, a Nova História Cultural apresenta bases epistemológicas para a questão de “como a narrativa histórica [permanece] representando a realidade” (RBH, v20, n39), afastada, portanto, da ideia de ficção. Essas bases epistemológicas estão assentadas no estabelecimento “de uma série de regras e operações, com as quais o contexto das ações e suas relações possam ser reconstruídos e objetivados e assim possam ter um mínimo de universalidade” (DIEHL, 2007). A aproximação, portanto, com a narrativa precisa garantir, ainda, o *status* de objetividade e universalidade para que seja adjetivada como narrativa legitimadora, portanto, histórica.

Outros cânones na historiografia são questionados a partir da introdução de novas técnicas advindas de outros campos do conhecimento. Embora, inicialmente, não se tenha deixado de lado uma concepção de tempo mais linear na apresentação das narrativas históricas (v.3, n. 8, texto D), outras concepções de tempo são adicionadas a essas narrativas. Dentre elas, vale destacar as ancoradas em percepções várias como as de que o tempo psicológico difere do tempo cronológico convencional⁷⁷, de que o tempo é uma experiência subjetiva⁷⁸, de que o tempo do próprio narrador diferencia-se dos tempos nos conteúdos narrativos, e de que “o aspecto progressivo do tempo é apenas uma imagem a que estamos acorrentados, mas que pode ser rompida pelo historiador no ato de construção e representação de suas histórias”⁷⁹ (v.3, n. 8, texto D). A História não poderia mais “ser considerada repositório de exemplos edificantes, “mestra da vida”, como fora desde a Renascença [...], embora precisasse superar a ideia de progresso, inaugurada com o Iluminismo e abraçar definitivamente os conceitos de ruptura e de emergência radical do novo” (v. 2, n. 5, texto A).

Outras questões relativas às bases epistemológicas do conhecimento histórico são tensionadas no início do século XX. Questiona-se a concepção de um sujeito capaz de decidir, já que “ele não é totalmente livre, que ele é [...], condicionado por estruturas” (v. 2, n. 5, texto A). A ação dos sujeitos está determinada pelos quadros mais amplos em que essa ação ocorre e são esses quadros que conferem o seu sentido historicamente específico. O (des)conhecimento dessa totalidade desconecta o sujeito “tanto de seu próprio passado como da memória coletiva deste” (v.3, n. 9, texto A). É, enfim, através do **conhecimento histórico**,

⁷⁷ Aqui se inserem os debates sobre História e Psicanálise de Michel de Certeau e Paul Ricoeur.

⁷⁸ Debates em torno dos sujeitos históricos e biográficos.

⁷⁹ Debates em torno das representações, de Michel Vovelle e Roger Chartier.

isto é, do reconhecimento das regras de funcionamento dessa estrutura totalizante, que advém a possibilidade de um conhecimento pleno do indivíduo em relação, por exemplo, a atributos de classe e gênero, dentre outros aos quais pertence. Mais que isso, sem esse conhecimento, que possibilita a interferência e a interação no processo histórico, o sujeito conforma-se “com o roteiro já escrito ou pelos deuses ou pelos homens intocáveis do poder” (RHH, V3, n. 9, texto G), enfim, converte-se no sujeito sujeitado por essa estrutura, que ele desconhece, mas que o imobiliza, porque a ela pertence.

A concepção de História como “mestre da vida” hibridiza-se à concepção de História como processo. Inicialmente significado como um tempo vazio e homogêneo, que tem o progresso como força capaz de impulsionar a humanidade, seja através do desenvolvimento dos modos de produção – levando as contradições a evoluírem no momento revolucionário –, seja pela linearidade racional e evolucionista da historiografia tradicional, ressignificações do conceito de processo histórico são defendidas, sobretudo, “por teóricos de viés marxista, como as apresentadas por Hannah Arendt” (v. 3, n. 9, texto C). Para Arendt, reinterpretada na análise apresentada no artigo da Revista História Hoje, se a concepção de História como processo significou a superação da ideia de ação dos homens como “algo que é”, converteu essas ações em etapas de um processo que segue o curso dos eventos. Assim, de uma forma ou de outra – a expressão totalizadora da realidade, ou a estrutura universal, ou o tempo da longa duração como proposto pela Escola dos Annales, na versão braudeliama –, elimina o *espaço dos eventos singulares e inovadores* (v. 3, n. 9, texto C), e, mantendo a tradição da História Política, substitui os “heróis nacionais” por outros atores. Em outras palavras:

o historiador que se prende a uma corrente de causas estará eliminando as narrativas próprias de determinado evento e engessando-o em “generalizações e categorizações”, seja em favor de uma cadeia causal ideológica, ou da ideia moderna do progresso (da ciência, das instituições e da liberdade) (v. 3, n. 9, texto C).

Em sua crítica à concepção da História como progresso, argumenta-se que este é um conceito que resulta da forma como a História é concebida — *como processo, fluxo ou desenvolvimento* —, que faz com que as distinções se tornem sem sentido, por ficarem submersas no fluxo histórico, defendendo *que todas as coisas por ela [a história] compreendidas podem se transformar em quaisquer outras* (v. 3, n. 9, texto C). Propõe-se, então, ao invés do tempo homogêneo, a concepção de um tempo impregnado de “agoras”, mas que revisita o passado (v. 3, n. 9, texto C) e abre-se para o *futuro de maneira indeterminada e inovadora. Trata-se de buscar o sentido particular de cada evento, tomando-*

os como fragmentos singulares, sob a luz dos acontecimentos do presente e rearticulando-os com o fito de dar início a um novo começo (Arendt, apud RHH, v. 3, n. 9). Mesmo contrargumentando a concepção de processo, o entendimento de **conhecimento histórico** como elo constante da realidade com suas origens permanece de tal forma que, sem ele, a *compreensão do presente será, no máximo, parcial* (RHH, v. 2, n. 4, texto A).

O historiador produz conhecimento, mas esse conhecimento não é neutro nem paira acima da sociedade. Assim como ocorre nas demais Ciências Sociais, os historiadores estão imersos em seu tempo e em sua sociedade, tomando parte nas divergências e conflitos de seu próprio universo, mas esse é determinado por condições históricas. Assim, no processo cognitivo, o historiador, por um lado, procura explicações objetivando o conhecimento de certo período ou problema histórico, por outro, ao formular os problemas, ao escolher o período e os temas, atua também intervindo na vida social do mundo que lhe é contemporâneo (v.5. n. 13, texto F).

Para a discussão historiográfica dos anos de 1980, a especificidade do **conhecimento histórico** e sua objetividade ainda se apresentam tensionados. A questão se desloca, então, para os processos de construção desse conhecimento e se apresenta expressa no princípio de que História é construção. Apesar de ainda criticarem algumas linhas que se perderam no relativismo que negam qualquer possibilidade de conhecimento objetivo na História, a questão que se coloca para os historiadores é “encontrar o "objetivo" e o "universal" (no sentido de intersubjetivamente aceitável) dentro do **conhecimento histórico**, a ponto de definir com alguma tranquilidade e consenso qual seria o **conhecimento histórico** cientificamente validado” (RBH, v.3. n.9, A).

Ampliam-se as discussões que, desde os anos de 1970, tensionavam a concepção de que a documentação de onde se produzem as evidências no campo da historiografia fosse um material neutro, passando a significar o conjunto de fontes como agente ativo de organização da memória. A História Social, por exemplo, ao ampliar o mapa do **conhecimento histórico**, possibilita o interesse por outras formas de expressão que, embora ainda permaneçam relegadas como apêndice de uma história política ou econômica ainda presa a concepções estruturais, abre caminho para uma nova abordagem acerca dos documentos, vistos como a expressão da experiência humana (RHH, v.2, n.4, C).

Ratifica-se a concepção de que o conhecimento não é neutro, mas decorrente de uma articulação teórica coerente, destinada a projetar uma dada significação que tem a ver com o poder. Nesse sentido, afastado das bases que lhe conferiam o caráter de neutralidade, a significação do que seja **conhecimento histórico**, nos textos, passa a estar diretamente ligada

às bases epistemológicas de produção desse conhecimento e à preocupação com as finalidades a que ele atende. O **conhecimento histórico**, apresentado no que então são suas bases epistemológicas, pode possibilitar ora o atendimento de determinadas ideologias, entendidas como falsa consciência, mantenedora das desigualdades geradas pelo capitalismo, ora como possibilidade de “inversão de seu sinal”, garantindo a construção de um conhecimento comprometido com a busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Enfim, é a compreensão do passado, assentada em bases teórico-metodológicas, que permite perceber como, onde e quando ele influencia o presente e qual a sua possibilidade de futuro, fornecendo argumentos ora para as mudanças, ora para as permanências.

Nessa perspectiva, o **conhecimento histórico**, cuja produção precisa ser validada epistemologicamente, se torna requisito fundamental para outros campos do conhecimento. Como primeiro exemplo desta dependência, “temos o recurso natural, entendido como a parte da natureza explorada pelo homem em um determinado momento, de acordo com as condições tecnológicas e o desejo de utilidade por parte da sociedade. Portanto, ele é determinado historicamente” (v.1, n. 3, texto B). Segundo, é “notório como o **conhecimento histórico** tem ocupado espaços na publicidade, nas produções televisivas, cinematográficas, jornalísticas, como empresas privadas e públicas têm se preocupado com organizações de memoriais etc.” (v.2, n. 4, texto B). Terceiro, ao longo dos anos de 1990, se travam embates no sentido de ocupar espaço nos projetos culturais, ampliados nesse momento e voltados para a área do patrimônio e da reflexão históricos, onde a maior parte dos projetos, anteriormente assinada por arquitetos ou jornalistas, nem sempre levou em conta alguns critérios caros aos profissionais do campo de construção do **conhecimento histórico**.

Nesse período registra-se também o fortalecimento de uma concepção esboçada desde a década anterior e que ocupava, na agenda da ANPUH, espaço privilegiado. Refiro-me à “busca pela regulamentação da profissão de historiador que poderia abrir novos espaços [...]” para garantir a presença desse profissional em atuações que vêm sendo geradas e também são geradoras por/de novos espaços de atuação (v.2, n. 4 – texto B). Assim, um projeto de lei⁸⁰ é encaminhado ao Congresso para regulamentar a profissão de historiador a todos que (a) são possuidores de diplomas de nível superior em História, expedido no Brasil, ou em escolas estrangeiras, reconhecidas pelas leis de seu país e que revalidarem seus diplomas de acordo com a legislação em vigor; (b) são diplomados em cursos de mestrado ou de doutorado em História, devidamente reconhecidos; e (c) na data da entrada em vigor desta lei, tenham exercido, comprovadamente, durante o período mínimo de 5 (cinco) anos, a função de

⁸⁰ Documentação analisada no capítulo 4, na seção referente ao *subcorpora 2*.

Historiador (v.2, n. 4 – texto B). O interesse em contribuir para a qualificação dos profissionais em atuação no mercado de produção cultural e em sedimentar conceitos próprios ao campo da História reafirmam a importância do historiador e o seu compromisso com as bases *conceituais* da História (v. 2, n. 4, Texto C).

A preocupação com a produção do **conhecimento histórico** se faz presente nos cursos de formação de professores e no que se designa por processo de institucionalização e consolidação da História, como disciplina. Nesse processo merecem destaque: (a) a criação dos programas de pós-graduação (décadas de 1970 e 1980); (b) a estrutura departamental, oriunda da reforma universitária dos anos de 1960; e (c) a organização de uma comunidade científica representada na criação da ANPUH (década de 1960), cuja preocupação maior é a produção e a divulgação do **conhecimento histórico**. A criação de banco de teses e dissertações, por exemplo, com o objetivo de iniciar e preparar os melhores alunos dos cursos para a produção desse conhecimento (v. 4, n. 10 – C), abre um campo em torno da Didática da História e os debates sobre os sentidos conferidos ao **conhecimento histórico** e suas funções culturais ampliam a *paisagem dos debates epistemológicos e metodológicos da disciplina* (DIEHL, 2007).

5.1.2 A luta por significação de conhecimento histórico no âmbito do campo discursivo disciplinar escolar

Nos textos analisados, desde seu nascimento como área de conhecimento no século XIX, o ensino da História nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu objetivo maior era confirmar a ideia de nação no Estado recém-criado, justificar sua ordem social e política “e inculcar nos membros da nação o sentimento de a ela pertencerem, o respeito por ela e dedicação para servi-la” (RBH, v.10, n.19, H). Os recursos didáticos desse ensino, segundo os textos analisados, estavam restritos à narração de fatos, de ações de grandes personagens, de acontecimentos simbólicos, dentre outros, no qual cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada a fim de garantir a fixação de uma identidade nacional.

Os dezoito programas originados das reformas curriculares dos anos finais do século XIX e primeira metade do século XX “indicavam objetivos, posições políticas, questões teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar,

mas também estratégias de construção/manipulação do **conhecimento histórico**” (RBH, v.30, n.60, Marcos Silva). Esses documentos foram alvo de críticas e a consecução do que neles era pedagogicamente indicado deveria ser “preocupação dos professores de História a quem caberia, com vistas a evitar a manipulação do **conhecimento histórico**, a definição de temas, fontes, materiais e as estratégias que possibilitassem as mediações entre o passado e o presente vivido” (RBH, v.30, n.60, Marcos Silva).

Confirma-se, dessa forma, uma tradição disciplinar já esboçada desde 1917 quando o historiador e professor de História, Jonathas Serrano, publicou o livro *Methodologia da Historia*. Nele, a partir de sete métodos do próprio **conhecimento histórico**, seu autor prescreve para cada um deles estratégias didáticas para o ensino da disciplina, ao mesmo tempo em que critica

os métodos adotados no ensino de História. Para isso refere-se ao que chama de "pedagogia científica", que se inspira nas lições da experiência e na observação psicológica. Condena "por ineficaz e nociva à formação intelectual do aluno a velha ideia de que aprender é, principal, quase exclusivamente, decorar” (RBH, v24, n48, Maria Schimidt).

Na segunda metade do século XX, a função social do ensino de História passa a ser a de formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal. Os conteúdos factuais abriram-se à variedade e o desenvolvimento das capacidades intelectuais dependia do deslocamento de “uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos” (RBH, v.10, n.19, G), permanecendo, entretanto, nesse deslocamento, o predomínio da História “tradicional alicerçada no eurocentrismo, no incentivo a comportamentos passivos, na desmoralização das mobilizações civis, na adoração incontestada e acrítica à Pátria, entre outros” (RHH, v. 3, n. 9, texto A), reforçados durante a vigência da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985).

Ao longo do processo de redemocratização do país, iniciado em 1974, com a distensão do governo Geisel e concluído em 1988, com a promulgação da constituição, estende-se a concepção de pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos para a qual “foi fundamental a definição de uma “identidade docente” relativamente nova, que se pode intitular, grosso modo, de professorado progressista” (RHH, v. 3, n. 9, texto A). Essa identidade vai sendo construída na proposição de reformas democratizantes e de revisão das tradições de práticas pedagógicas, alicerçada na centralidade dos saberes docentes ligados à Didática da História e às teorias da educação e na centralidade do **conhecimento histórico**, associado à concepção

de progresso como melhoria contínua da humanidade. Situadas no campo das teorias marxistas, ou fortemente influenciadas por elas, essas reformas propõem a elaboração de novos currículos que aprofundem as relações entre escolas e universidades (RHH, v. 3, n. 9, texto A).

A crítica ao ensino tradicional e às políticas educacionais implementadas durante a Ditadura Militar encontrava, nas concepções de teóricos crítico-reprodutivistas, argumentos para indicar a necessidade de olhar a educação de maneira crítica em suas relações com o capitalismo e da forma como ela reproduz a dominação. A escola era vista como parte da superestrutura e, portanto, diretamente influenciada pela infraestrutura, e teria como finalidade perpetuar o capital. A educação era instrumento de violência simbólica, no qual a repressão não é física, mas, antes, toma a face de doutrinação e pacificação (RHH, v.3, n.9).

No período da democratização, a superação da crítica reprodutivista da escola e da sociedade alia-se ao combate à linha de educação implementada na Ditadura e, principalmente, à busca de modelos educacionais mais adequados a uma sociedade que buscava a reconstrução da democracia. Políticas adotadas em alguns estados como Minas Gerais, São Paulo e Paraná, em que governantes da oposição são eleitos ainda durante o Regime Militar, perseguem a consecução dessas finalidades nas escolas e universidades. Inspiradas em autores como Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Neidson Rodrigues e José Carlos Libâneo, essas reformas pregam a necessidade de uma pedagogia aliada aos interesses do proletariado e que ajude a conduzir à superação da sociedade capitalista, bem como entendem a importância do **conhecimento histórico**, cientificamente produzido, como meio de pôr em prática, nas escolas, projetos educacionais mais democráticos (RHH, v.3, n.9).

Sobre o **conhecimento histórico escolar**, com base em Jean Piaget, a finalidade da disciplina escolar deve ser a de situar o aluno diante das permanências e das rupturas das sociedades e de sua atuação enquanto agente histórico. “Os conteúdos devem ser abordados de modo a proporcionar condições de compreensão de modo abrangente, simultâneo e dinâmico, quebrando com uma ideia linear e cronológica que tradicionalmente parece ocupar um espaço significativo na educação do ensino fundamental” (v.3, n. 7, texto E). Esperava-se que, no ensino da disciplina, os alunos fossem estimulados a desenvolver ações intelectuais que visassem a classificar, seriar, sintetizar, comparar, observar, imaginar, criar, analisar, levantar hipóteses, buscar dados, aplicar princípios do que se estudou em outras situações, planejar, discutir. São todas elas ações capazes de “ensinar a pensar” e pertinentes, portanto,

não só à formação dos estudantes, mas da própria formação do historiador. Colocava-se, dessa forma,

o aluno na posição de historiador, [de conseguir] ser agente da história e não ser passivo, quer na compreensão da construção da sua própria história, da sua identidade, quer na observação, levantamento de hipóteses, comparações e outras tantas “operações de pensamento” bem como da história que está ao seu redor (v.3, n. 7, texto E).

Hibridizando construtivismo e pedagogia histórico-crítica, há nesse momento uma revisão das tradições de práticas a partir da qual se desenvolvem os debates sobre modificações curriculares, metodológicas e de conteúdo, questionando-se, dentre outras, as concepções de conhecimento embutidas na teoria curricular histórico-crítica, hegemônica até então. Nessa perspectiva, os saberes da docência baseados na experiência, no **conhecimento histórico** e nos conhecimentos pedagógicos estão nas bases de construção de novas identidades e práticas docentes.

No final dos anos de 1980, essa tendência hegemônica vai se confrontar com um movimento de *revisionismo marxista*, que põe em xeque as relações entre infraestrutura e superestrutura e o uso mecânico da dialética como mera descobridora de causas (RHH, v.3, n.8). O papel do ensino da História, nesse momento, não é mais o de despertar para a Revolução, mas de propiciar ao aluno elementos para ser construtor do conhecimento, através de atividades relacionadas com os seus interesses reais. As discussões ensejadas sobre a crise do socialismo fazem deslocar as finalidades do ensino da disciplina para a formação do cidadão crítico, participativo e capaz de ler e compreender a sociedade. As categorias econômicas e políticas são substituídas por outras: cotidiano, mentalidades, gênero, infância. Novas atividades, novos conteúdos, a existência da prática da pesquisa na aula de História, em particular, recebem influências distintas, que vão do Escolanovismo, do Construtivismo até a Nova História Francesa. (RHH, v.3, n.8).

Em sala de aula, trabalhar com documentos; planejar o curso através de eixos temáticos; utilizar vídeos, fotos, objetos, músicas começam a aparecer com mais força. Temos uma intersecção, nesse período, entre as propostas de renovação política, de renovação da escola, de renovação da prática e dos conteúdos da História ensinada com a descoberta de uma renovação historiográfica, sobretudo francesa. O ensino da disciplina História passa a ter como finalidade “fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica; para que pratique um exercício de reflexão, que o encaminhará para outras reflexões, de natureza semelhante, em sua vida” (RHH, v.3, n.9).

Nos grupos que embasavam essa perspectiva, a consecução dessa finalidade da disciplina, alicerçada em uma técnica desvinculada do compromisso político, comprometia o atendimento da formação cidadã esperada. Para evitar isso, se fazia necessária uma visão política do magistério que, na maior parte das vezes, não encontrava suporte na Licenciatura. Embora se desloque o eixo para a formação dos professores, discussões relativas à natureza dos conteúdos ensinados estão também na pauta do ensino da disciplina. O **conhecimento histórico** é considerado o elemento indispensável para dar suporte às reformas postas em curso. Entendido como a explicação da realidade não exclusivamente no sentido de desvelamento completo da dominação burguesa, mas como possibilidade de propiciar uma visão do mundo menos “mística e folclórica” (RHH, v.2, n.5), o **conhecimento histórico**, entendido como criação cultural da humanidade, deve ser o elemento principal a ser repassado aos alunos. Somente assim os estudantes conseguiriam instrumentalizar-se o suficiente para poder transformar as estruturas determinantes do *status quo* (RHH, v.2, n.5), mantendo concepções da pedagogia histórico-crítica apesar de tensioná-la em outros aspectos.

Na fase do que se convencionou chamar revisionismo marxista, o materialismo histórico dialético pregado por Saviani e outros autores não é mais suficiente para a interpretação da realidade (RHH, v.2, n.5). No texto analisado, a dialética utilizada de maneira mecânica, simplificada, é criticada por não incorporar reflexões culturais e sociais que englobem a diversidade de interesses existentes. Questionam-se os parâmetros que levam à seleção de conteúdos, sem que se considere (a) o seu caráter de universalidade determinado pela forma como nosso universo mental é constituído; (b) a função da escola para além da transmissão de conhecimentos; (c) que o interesse pelo conteúdo não pode ser dado por si, mas pela maneira de se ensinar, destacando-se os aspectos positivos das pedagogias instrumentais; (d) o distanciamento desses conhecimentos de explicações práticas; e, por fim, (e) que a transformação da sociedade não se dará de maneira automática, a partir da concepção de progresso embutida nos conteúdos da disciplina.

A seleção dos conhecimentos tem que repousar sobre questionamentos de suas bases teórico-metodológicas capazes de indicar suas parcialidades, sua transitoriedade, sua face legitimadora e sua imbricação com outras expressões da experiência humana e com outros saberes (RHH, v.2, n.5). O que se propõe é a historicidade do **conhecimento histórico**, sua legitimação como saber necessário a ponto de ser chamado de histórico. A formulação da pedagogia histórico-crítica, de que uma educação progressista era aquela que conseguia dar ao proletariado a condição de igualdade com a burguesia no que se refere ao domínio do

conhecimento escolar, parecia incompatível com a proposição de promover a crítica e a criação a partir dos conhecimentos universais adquiridos.

No texto da RHH (v.3, n.9), os currículos, o livro didático, as listagens de conteúdo não são elementos básicos universais, como postulam os teóricos da pedagogia histórico-crítica ao considerarem “que uma das melhores armas para as classes subordinadas é uma escola que os instrumentalize através de uma transmissão consistente de conteúdos, a fim de não estarem em defasagem cultural com relação à classe dominante” (RHH, v.3, n.9). O contraponto estaria na concepção de que os conteúdos históricos deveriam ser selecionados para garantir ao aluno “a possibilidade de estabelecer uma compreensão eficiente do caráter da História” (RHH, v.3, n.9).

Essa concepção contrapõe-se, enfim, à pedagogia histórico-crítica, à medida que esta “prega que ensino não é pesquisa”, que da forma como é feita “contribui para o empobrecimento do capital cultural dos alunos” (RHH, v.3, n.9), defendendo que a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio são “instrumentos eficazes para um aprendizado significativo e eficiente da História” (RHH, v.3, n.9).

As tensões permanecem entre esses últimos e os que defendem a pedagogia histórico-crítica. Esses sustentando a concepção de que o papel da escola é a transmissão de conhecimentos entendidos como “criação cultural da humanidade” e que os chamados “métodos novos” não colaboram para que o aluno adquira conhecimentos mais sólidos (RHH, v.3, n.9). O aluno acaba fazendo uma ‘pesquisa de brincadeira’; o ensino fica esvaziado e a pesquisa empobrecida, pois o aluno não tem uma base do conhecido para poder caminhar pelo desconhecido.” Defendem que, ao se transferir o eixo da transmissão para a construção de conhecimentos, acabou-se por tornar mais deficitários tanto um quanto outro e os alunos das classes populares receberam doses cada vez menores de conteúdo (RHH, v.3, n.9).

As críticas a essa concepção persistem alicerçadas na tradição que reconhece, por um lado, a necessidade de se ensinar um conteúdo de qualidade, mas que precisa ser criticado e possibilitar a “revelação” de suas relações de poder; por outro, precisam se dar conforme as características psicológicas e pedagógicas do aluno, oferecendo espaços para a discussão e a produção de novos conhecimentos. O afastamento com relação à pedagogia histórico-crítica se mostra, no aspecto metodológico, principalmente pela concepção nela embutida de transmissão de conteúdos. Com base nessa crítica, os textos indicam estratégias que se afastam da ideia de transmissão e que se aproximam, cada vez mais, da reprodução da construção do **conhecimento histórico**. Isso ocorre, principalmente, nos relatos do final da década de 1980, em que as ideias do Construtivismo na Pedagogia e das novas fontes,

problemas e abordagens da História Cultural Francesa apareciam com uma intensidade crescente. O ensino aliado à pesquisa é uma estratégia mais eficiente que a transmissão dos conteúdos ditos clássicos. Contrapõem-se, portanto, às posições defendidas pela pedagogia histórico-crítica, embora os objetivos de ambos se aproximassem: que todos os estudantes consigam superar suas dificuldades e modificar a sociedade.

Assim, não basta conhecer o conteúdo, é preciso criticá-lo; não basta transmitir o conteúdo, é preciso fazê-lo de maneira agradável e significativa para o aluno, defendem os críticos da pedagogia histórico-crítica. É preciso, ainda, que o conteúdo e as práticas de ensino repercutam na sociedade e capacitem o aluno para sua transformação. Assim, além da formação de cidadãos críticos, engajados politicamente, a escola precisa se transformar no sentido de ser produtora de novos métodos e auxiliar na construção de teorias que ajudem a História a cumprir os objetivos que lhe são confiados, fazendo, nesse sentido, preponderar, no ensino da disciplina nas escolas, a concepção de construção do conhecimento histórico (RHH, v.3, n.9).

Os anos 1970 e 1980, principalmente após o fim da ditadura militar, foram um marco dentro da história da disciplina, no Brasil. As concepções e os métodos tidos como tradicionais da história ensinada passam a ser questionados e renovados; as propostas curriculares começam a sofrer influências do debate entre as distintas tendências historiográficas e pedagógicas. Novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizadas por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerem possibilidades de rever as concepções curriculares e o formalismo da abordagem histórica tradicional. Paralelamente às análises historiográficas, os textos assinalam novos avanços no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente no campo da Psicologia Social (v. 4, n. 10 – Texto G).

Nos anos de 1990, no campo da produção do **conhecimento histórico**, identifica-se sua ampliação por um conjunto de pesquisas que operam transformações significativas no olhar do historiador, do professor e dos alunos. Essas pesquisas apresentam questionamentos relativos aos agentes condutores da História (indivíduos e classes), aos povos sobre os quais os estudos históricos devem ou podem lançar seus olhares, às fontes documentais que devem ou podem ser utilizadas pelos historiadores e às ordenações de tempo que devem ou podem prevalecer.

A edição, no final da década de 1990, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao definir essas transformações no campo da produção do **conhecimento histórico**, assume a posição de tributários dessas novas tendências historiográficas emergentes no Brasil a partir dos anos 1980. Os autores, nas fontes analisadas, valorizam a crítica que tem sido feita a uma

produção histórica que legitima determinados setores da sociedade, tidos como os únicos sujeitos – agentes da história – da política da nação e de seus avanços econômicos. Passa-se a considerar, por sua vez, a atuação dos diversos grupos e classes sociais e suas diferentes formas de participação na configuração das realidades presentes, passadas e futuras (RBH, v.4, n.10, G). Aponta-se a aproximação da História com as demais Ciências Sociais, especialmente a Antropologia, como emblemática para ampliação dos estudos das populações de todos os continentes, redimensionando os estudos de povos para além das fronteiras europeias.

Nos PCN, os questionamentos sobre o uso restrito e exclusivo de fontes escritas conduziram a investigação histórica a levar em consideração o uso de outras fontes documentais, “aperfeiçoando as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica” (PCNEM- CH), argumentam. Ao aprofundarem os estudos sobre vários grupos sociais e povos, os historiadores tiveram que efetuar mudanças nas concepções de tempo, “rompendo com a ideia de um único tempo contínuo e evolutivo para toda a humanidade” (PCN - História). O confronto entre a história de povos, grupos e classes, numa perspectiva comparada, nos estudos recentes, superou a concepção de História como processo, levando-a a abandonar suas marcas iluministas, passando-se a concebê-la “moldada por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas” (PCN - História).

Entretanto, a perspectiva acadêmica de conhecimento permanece como tradição curricular. As transformações no **conhecimento histórico** de referência influenciam o ensino da disciplina no ensino fundamental e médio, afetando os conteúdos e os métodos de aprendizagem. Nos PCN se reconhecem essas transformações na historiografia, além de uma série de transformações da sociedade, principalmente a expansão escolar para um público culturalmente diversificado. Neles, adquirem centralidade as contribuições pedagógicas – especialmente da Psicologia Social e Cognitiva – e as propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar.

No texto dos PCN, salienta-se que a sociedade brasileira exige que a noção de identidade se torne uma temática de dimensões abrangentes, para as quais o ensino de História precisa desempenhar um papel mais significativo na formação da cidadania, “envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (PCN - História). A constituição da identidade social do aluno, nessa linha de pensamento, torna-se um desafio para as propostas

educacionais da disciplina História na escola. Tal análise pautada na identidade envolve a questão da construção das noções de diferenças e semelhanças e da construção de noções de transformação e permanência.

Essa “nova” maneira de ser, saber e interpretar o mundo através da História permite pensar que o ensino dessa disciplina envolve relações e compromissos com o **conhecimento histórico**, de cunho científico, com as reflexões que se desenvolvem no âmbito pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo aluno, relacionada às complexidades inerentes à realidade em que vive. A concepção de cidadania, antes associada única e exclusivamente à participação política no Estado, amplia-se e envolve-se com novos temas e problemas tais como o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade.

Apesar de essas concepções enfatizarem a relevância da historiografia, afirma-se que o ensino e aprendizagem de História envolvem uma distinção básica entre o saber histórico acadêmico, como um campo de pesquisa e produção do conhecimento do domínio do especialista – os historiadores –, e o saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço da escola. O saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas das Ciências Humanas, “selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos” (PCN - História).

Nesse processo de reelaboração, agrega-se uma série de representações sociais do mundo e da História produzida por professores e alunos. Essas representações seriam construídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informação veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar.

Além do relacionamento com o saber histórico nas especificações das noções básicas da área, esse saber também se articula com os fundamentos de seus métodos de pesquisa, adaptando-os para finalidades didáticas. A transposição dos métodos de pesquisa da História para o ensino de História propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente e do passado. Propõe-se, “ao invés da concepção de professor difusor e

transmissor de conhecimentos, a de professor produtor de saberes, ou seja, um intelectual-pesquisador atualizado com as tendências historiográficas e pedagógicas” (v. 4, n. 10 – Texto G).

Essas concepções expressas no texto curricular dos PCN provocam uma série de críticas ao que nele se propõe. Dentre elas cabe realçar aquelas que se referem à predominância de sua ligação com a “prevalência do cotidiano e da vivência do aluno” (RHH, v.4, n.10). Alegam esses críticos o surgimento de condutas que levam ao presenteísmo na qual a (re)construção do passado histórico deixa de existir (RHH, v.4, n.10). Criticam, por um lado, que a seleção “é ambiciosa enquanto proposição de um referencial mínimo curricular, aproximando-se de uma seleção apropriada para um curso superior de História (RHH, v.4, n.10); por outro, segundo eles, representam um esvaziamento e empobrecimento das análises de Fernand Braudel e E. P. Thompson, constituindo-se em receitas simplórias” (RBH, v.3, n.7, C).

Os eixos de organização curricular em torno de competências, da contextualização e da interdisciplinaridade que disputaram, nos textos curriculares produzidos ao longo dos anos finais de 1990, hegemonia nas políticas curriculares são reinterpretados, buscando conferir ao **conhecimento histórico** papel central. Dessa forma, se entende que

o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente, [deve] levar em conta [...] as relações interdisciplinares, articulando os **conhecimentos de História** com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. E esta é a principal contribuição da História no nível médio (PCNEM – CH).

Ou, como na transcrição a seguir, os processos de significação do conhecimento histórico são enfatizados, naquilo que se sugere como eixo de contextualização, no texto dos PCN:

Não se trata de retomar a defesa da prioridade dos estudos clássicos, mas de questionar a compreensão de utilidade do **conhecimento histórico** que os PCNEM apresentam e que o exame das questões do ENEM confirma. Equivocadamente, o conhecimento parece tanto mais útil e concreto para o aluno quanto mais próximo ele estiver do presente, o que é um erro, uma vez que a "concretude" de um saber não passa necessariamente pela sua proximidade espacial ou temporal, sobretudo num mundo ocupado pela comunicação de massa. Pelo contrário, a "concretude" ou a "utilidade" de um **conhecimento histórico** estão muito mais dadas pela sua possibilidade de dialogar com o presente e escavar seus significados, compondo um conjunto significativo (RBH, v.24, n.48, Luis Cerri).

As análises apresentadas nos textos, mantendo a tradição de política curricular como guia da prática, indicam também que o conteúdo dos PCN, “assim como das obras didáticas, é fruto de escolhas (inclusões e exclusões) feitas a partir de amplos fatores da tradição que se constituiu no ensino da História” (RHH, v. 4, n.10). “Não são os PCN que excluem ou incluem conteúdos, mas sim a tradição (RHH, v. 4, n.10), expressa nas obras de sujeitos/instituição inseridos dentro de um universo cultural que constrói representações sobre a História” (RHH, v. 4, n.10). É essa tradição que precisa ser questionada. A articulação entre História e Educação passa a ser fundamental para preencher a lacuna do debate teórico e metodológico na História e suas relações e importância para a pesquisa da área educacional, conectando-se não às propostas pedagógicas, mas às finalidades da educação. A socialização de pesquisas resultantes do levantamento dos trabalhos acadêmicos sobre o Ensino de História (Depoimento, 2008) e do seu processo de constituição ganha destaque, evidenciando a preocupação com a articulação entre ensino e pesquisa.

5.1.3 A metáfora da História como construção

Retorno ao ponto em que defendo que o processo de significação de **conhecimento histórico**, expresso no vetor **Ss**, depende de uma superposição de significantes que, em cadeia, interrompe o fechamento desse processo. Nos textos acima, produzidos a partir da análise do material empírico, se pode pensar essa superposição, representada por outros significantes: **conhecimento histórico** objetivo e universal, **conhecimento histórico** como processo, **conhecimento histórico** escolar, **conhecimento histórico** como conjunto de rupturas e permanências. Essa superposição de significantes ocorre paralela a processos de condensação, que deixam suspensa a significação, mas possibilita que cada parte remeta ao todo de maneira a garantir, dentre outras exigências, a equivalência das diferenças.

Dizer que cada significação (**s**, **s'**, **s''**) precisa se fazer equivaler não significa uma identidade essencializada, pois, 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. Possível, sobretudo, a partir de algo que é heterogêneo a essa cadeia (LACLAU, 2002). 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.

O que está na base dessa conceituação em Laclau 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. Como Lacan, inspirado no conceito jogos de linguagem em Wittgenstein, Laclau defende essa estrutura da linguagem, a partir dessas 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 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. São, enfim, duas operações que se entrecruzam, que estendem a ideia de que não há metáfora sem metonímia e entendem que a função dessa última é interromper, para o fechamento de um discurso, a primeira, que servem de argumento à defesa de hegemonia como movimento político-tropológico (LACLAU, 2002).

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 compartilhamento⁸¹ de sentidos, ligados ao que Mouffe (1996) designa por tradições. 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. Ao se tensionar, por exemplo, a concepção de processo, na significação de **conhecimento histórico**, a defesa de História como ruptura e permanência se sustenta na argumentação de **conhecimento histórico** como *elo constante da realidade com suas origens [...] de tal forma que sem ele a compreensão do presente será, no máximo, parcial* (RHH, v. 2, n. 4, texto A). Nesse caso, hibridizam-se sentidos, atribuindo-se novos usos à concepção de processo.

Como passo seguinte, alicerçada na lógica da equivalência e da diferença, busco compreender, na cadeia de significantes, esses dois processos de forma imbricada. Em outras

⁸¹ Para Laclau, em diálogo com Derrida, não se trata propriamente de um compartilhamento, mais de uma *difference*.

palavras: identificar, na superposição de significantes, relações de similaridade e contraste cuja significação flutua, impedindo sua cristalização, e relações de contiguidade que resistem às diferentes significações, mas buscam um significante que possa desempenhar, no plano sintagmático, o papel de condensar essas diferenças.

A análise do material empírico, submetido aos instrumentos da ferramenta Concord do programa Wordsmith Tools 5, permite a identificação de padrões de associação (clusters) que apontam processos de metaforização, entendidos, na perspectiva da Linguística de *Corpus*, como fenômenos linguísticos concernentes apenas ao eixo paradigmático. Assim, a lista produzida (**Quadro 22**) indica um padrão de associação expresso nos significantes **produção** e **construção** que deslocam a significação, fazendo com que essa passe a depender de algo que, dependente de uma nova retotalização, traduz-se na metáfora da **História como construção/produção**.

Esses significantes, **produção e construção do conhecimento histórico**, retomando as listas produzidas pela submissão do *corpus* à ferramenta Concord, figuram na listagem de clusters (**Quadro 22**), evidenciando, dessa forma, a presença de agrupamentos lexicais, isto é, a recorrência desses significantes associados ao significante de busca.

Clusters	Frequência
produção do conhecimento histórico	14
construção do conhecimento histórico	5
a produção do	5

Quadro 22 - Relação de clusters para o significante **conhecimento histórico** *corpus* de pesquisa

Se essa análise, a partir do WS, é capaz de identificar metáforas linguísticas, não é suficiente para dar conta dos processos de significação, visto que os clusters identificam apenas o eixo paradigmático da significação. Para a *Teoria do Discurso*, a compreensão da *gramática do social* requer que se situem os processos de significação no ponto de encontro entre dois eixos: o paradigmático e o sintagmático. É esse ponto que sustenta a defesa da hegemonia como movimento político-tropológico que não concerne à palavra isolada, mas à compreensão das práticas envolvidas nesse processo.

É, enfim, 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. Essa é uma das condições que possibilitam os

processos de hegemonização: um significante capaz de aglutinar/condensar diferentes significados de **conhecimento histórico**⁸². É nesse sentido que a esse significante se acopla outro que, na cadeia de significação, tem o papel de aglutinar diferentes significações. Esse ponto nodal, expresso na metáfora, se apresenta, então, como possibilidade de ordenar a superposição de significações em disputa, buscando a retotalização, contextual e contingente.

Se tomo como exemplo a significação de **conhecimento histórico escolar** (superposto no vetor de significação **Ss** como **s'**), é possível evidenciar a função aglutinadora dessa metáfora. Assim, atores do campo discursivo da disciplina escolar sugerem,

em oposição aos currículos tradicionais, que a análise do vivido se faça acompanhar da compreensão de como se produz **conhecimento histórico**, reconstruindo os critérios a partir dos quais os historiadores formulam perguntas, problematizam a realidade, elaboram explicações (RBH, v.18, n.36, Maria Stephanu).

Essa metáfora funciona como ponto nodal capaz de articular a multiplicidade de significações de **conhecimento histórico** presentes em **Ss**. Aceitando-se a concepção de que o conhecimento histórico escolar é diferente do conhecimento histórico da disciplina de referência, a metáfora de História como construção funciona como elo condensador das diferenças entre as duas significações. Mantém-se a característica da vertente de currículo na perspectiva acadêmica, e o conhecimento escolar precisa possibilitar *saber e interpretar o mundo através da História, envolvendo relações e compromissos com o conhecimento histórico de cunho científico* (RBH, v.4, n.10 – G), isto é, precisa remeter aos processos de significações de conhecimento histórico. Ou, de outro modo, no depoimento de Marcos Silva, enfatizando

a necessidade de que essa especificidade não seja isolada do conjunto dos debates sobre o **conhecimento histórico**, sobre a atividade de pesquisa na História. [...] Sem 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).

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, significado através de uma cadeia de significantes, 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

⁸² Mais adiante apresento o outro elemento que possibilita o aparecimento das metáforas – o exterior contitutivo.

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 antagonismo ao qual todas as diferenças de significação se opõem. A equivalência se processa entre diferentes, que se tornam iguais apenas em relação a um antagonismo comum a todos.

No campo da Teoria da História e da Historiografia, desde o início do século XX, o antagonismo que viabiliza, em torno dos estudos da Escola de Annales, a aglutinação de diferenças em torno da significação de **conhecimento histórico** esteve associada à crítica que se fazia à concepção de História de bases positivistas. Ao defender essa concepção, não estou argumentando a constituição desse antagonismo no campo da História. Estou afirmando que ele emerge da luta política que analiso e se expressa em uma cadeia de significantes que indicava (a) a relação determinística entre fatos históricos singulares e documentos; (b) a objetividade desse conhecimento; (c) a neutralidade do historiador na sua produção, e (d) a linearidade do tempo, dentre outros, essa rede de significações é tensionada. Converte-se em uma cadeia de antagonismo, que abre espaço para uma série de reinterpretações de **conhecimento histórico**, originando a multiplicidade de significantes superpostos no vetor de significação (conhecimento histórico de longa duração, de viés marxista, escolar, etc.).

Assim, a partir da “emergência dos Annales como uma renovação na maneira de conceber ou de representar o tempo, substituindo o tempo narrativo tradicional por um tempo estrutural” (PCNEM - CH), incorporando novas técnicas narrativas introduzidas pela literatura, dentre outras mudanças, questiona-se, no início do século XX, a concepção de **conhecimento histórico** como verdade acabada. “Enquanto produção intelectual do conhecimento, [a historiografia] realizada sob determinados e diferenciados condicionamentos sociais, portadora de concepções e visões diversas sobre a realidade social” (RBH, v.10, n.19 – F), altera a concepção de **conhecimento histórico** já que o real não existe a não ser enquanto conjunto de versões, ou melhor, de representações. Os documentos que servem de fontes para a produção do **conhecimento histórico** passam a ser “entendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas. São interpretados, então, como exemplos de modos de viver, de visões de mundo, de possibilidades construtivas, específicas de contextos e épocas” (PCN-H).

O **conhecimento histórico** é significado não como *neutro e nem pairando acima da sociedade* (RBH, v.10, n.19 – F). Como nas demais Ciências Sociais,

os historiadores estão imersos em seu tempo e em sua sociedade, tomando parte nas divergências e conflitos de seu próprio universo. O historiador, no processo cognitivo, por um lado, procura explicações objetivando o conhecimento de um

certo período ou problema histórico. Por outro lado, ao formular os problemas, ao escolher o período e os temas, atua também intervindo na vida social do mundo que lhe é contemporâneo RBH, v.10, n.19 – F).

Delimita-se, dessa forma, a especificidade do **conhecimento histórico**, tensionando-se sua objetividade. Nega-se a noção de fato histórico como dado objetivo e a ideia de que a documentação a partir da qual se produzem as evidências seja um material neutro. A especificidade do **conhecimento histórico** e sua escassa objetividade passam a resumir-se no princípio de que a História é construção, transferindo-se a base de validade do conhecimento para os aportes teórico-metodológicos que orientam sua construção. Amplia-se a rede conceitual de construção desse conhecimento, possibilitando o interesse por outras formas de expressão que permaneceram relegadas como apêndice de uma História política, enfatizando-se o interesse por “outras formas de expressão que modificam a abordagem acerca das fontes históricas. São postas em debate novas problemáticas e temáticas de estudo, sugerindo possibilidades de rever o formalismo da abordagem histórica tradicional” (PCN-H).

Ao localizar esses debates no campo da Teoria da História, os problemas que se colocam a partir do movimento dos *Annales* – mesmo ainda hoje – se referem: (a) às questões vinculadas às mudanças no pensamento historiográfico; (b) à questão da crise da razão histórica; e (c) enfim, às significações de **conhecimento histórico**. As respostas a essas questões precisam, então, ser encontradas, não mais no debate sobre a veracidade ou não do fato histórico, mas nas discussões sobre o processo de sua construção. Enfim, o que se problematiza é a concepção de conhecimento como algo verdadeiro e não distorcido, concepção presente na História Positivista e nela traduzida como metalinguagem. Produzida, exclusivamente por especialistas e que, nas escolas e universidades, precisa ser transmitida.

Não é minha intenção, ratifico, compreender esses debates no campo da Teoria da História. Interessa-me apresentar a ideia de que essas discussões apontam a demarcação de territórios que buscam significar **conhecimento histórico** em diferentes perspectivas. Nesse sentido, vale ressaltar articulações teóricas que possibilitam debates em torno: (a) da aproximação com a Filosofia, do avanço da subjetividade e das experiências cotidianas⁸³; (b) da sistematização do pensamento pós-moderno⁸⁴; (c) da centralidade do tempo presente⁸⁵; (d) da história como ciência da palavra e do texto⁸⁶; (e) da historiografia e cultura

⁸³ Paul Ricouer, Michel de Certeau, R. Koselleck, Hans-Georg Gadamer, Dominique La Capra.

⁸⁴ Keith Jenkins, Linda Hutcheon, Steven Connor, Richard Rorty.

⁸⁵ A. Chauveau Ph. Tétard

⁸⁶ Hayden White, J. Rüsen, Claude Lefort, Eric Hobsbawm

historiográfica⁸⁷; (f) da interdisciplinaridade, multi e transdisciplinaridade; (g) da história e psicanálise⁸⁸; e (h) da Didática da História, envolvendo o sentido do **conhecimento histórico** e as suas funções culturais. O debate historiográfico se intensifica, com abordagens diversas sobre antigos temas, incluindo novos objetos, sustentadas em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos. Diferem entre si na significação de **conhecimento histórico**, mas convergem na concepção de História como construção. Dessa forma, a superposição de significantes por meio, predominantemente, de processos de metonimização que “furam”, deslocam e adiam a significação de **conhecimento histórico**, transformando-se em parte com pretensões de significar o todo, descreve um processo que condensa significações, e as diferenças são aglutinadas na concepção de construção/produção do **conhecimento histórico**. O antagonismo que aglutina, nesse contexto, as significações em disputa é a concepção de História de bases positivistas.

Nessa perspectiva analítica, retomo a subdivisão dos dois campos discursivos disciplinares: o de referência e o escolar. Já indiquei anteriormente motivos que me levam a manter essa diferenciação, entretanto, acrescento que tal separação se fundamenta na concepção defendida por Goodson (1997) de que a estruturação de uma determinada disciplina depende das finalidades a que atende. Não desconsidero, porém, que, apesar dessa separação, os processos de significação disciplinar estão sujeitos à circulação de sentidos entre as diferentes modalidades, envolvem disputas e implicam processos de subjetivação. Detenho-me, no entanto, nos debates que envolvem o sentido do **conhecimento histórico escolar**, defendendo que a produção científica do **conhecimento histórico** e os debates gerados nessa produção estabelecem relações com a História ensinada. Enfim, a separação aqui adotada atende à própria delimitação estabelecida como foco desta investigação.

A título de fechamento desta seção considero importante ressaltar que a análise do processo de metaforização, em torno da **construção do conhecimento histórico**, não se dá dissociado da luta política. Mesmo remetendo esse processo ao campo da Teoria da História busco ultrapassar qualquer perspectiva de viés positivista, entendendo esse campo dependente dessa luta política em torno da legitimação de suas diferentes concepções.

⁸⁷ Marie-Paule Caire-Jabinet

⁸⁸ Michel de Certeau, Paul Ricoeur

5.1.4 Sentidos pedagógicos como antagonismo nos processos de significação de conhecimento histórico escolar

A diferenciação entre **conhecimento histórico** e **conhecimento histórico escolar**, no contexto em que se estabelece, visa a uma não hierarquização, embora nela prevaleça a ideia de que o primeiro é resultado de uma *produção erudita e desinteressada* (RHH, v. 3, n.9) que precisa ser transmitida. Colocando-se em xeque a historicidade da própria produção historiográfica, o que se deseja é “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 *fatalidade reprodutora*, por um lado, não se situa no campo discursivo da disciplina de referência, se faz presente no campo das práticas pedagógicas, mesmo quando se afirma que essa *fatalidade* possa estar diretamente relacionada “à postura do meio acadêmico frente ao conhecimento escolar, que legitima e sela um determinado conhecimento aí produzido como conhecimento válido” (RBH, v.10, n.19 – H). A concepção de reprodução do **conhecimento histórico**, ao negar “qualquer outra forma ou caminho para a produção do conhecimento” (RBH, v.10, n.19 – H), se apresenta como forma a ser superada, no sentido de romper com o papel de transmissão que tradicionalmente é conferido ao **conhecimento histórico escolar**. Por outro lado, tensionam-se as duas concepções de **conhecimento histórico**, estendendo o embate entre teoria e prática. Mais que isso, 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. Configuram-se, dessa forma, dois conjuntos de cadeias discursivas diversas. Em uma delas a disciplina História de referência e a disciplina escolar se antagonizam, em outra, as duas modalidades de disciplina se articulam em torno do antagonismo representado pela História de viés positivista.

“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” (OC – 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 produção, nas escolas, necessita considerar os parâmetros com que são produzidos no campo de referência disciplinar da História. São esses parâmetros que precisam, enfim, nortear as práticas pedagógicas.

Se tomarmos como exemplo, mesmo que datada do início do século XX, a *Methodologia Historica* de Jonathas Serrano⁸⁹, evidencia-se a proposição de métodos pedagógicos assumindo como referencial métodos da ciência histórica. Nessa obra de 1917, Serrano *analisa a importância do método do próprio conhecimento histórico* (RBH, v.24, n.48), recomendando, dentre outros, aos professores

o método etnográfico para o estudo dos povos antigos, o método sincrônico para o estudo dos fatos de diversos povos; o método biográfico; o método concêntrico que distribui a história em vários ciclos e dentro de cada um apresenta uma vista geral de todos os fatos, começando pelos mais importantes (RBH, v.24, n.48).

Na análise dessa transcrição, a presença dos historiadores, e decorrente dela, a centralidade do **conhecimento histórico** de referência, no campo pedagógico, se evidencia. As dificuldades de alunos e professores, para Serrano, “estão localizadas na prática que transforma a escola em velha prisão temível e temida [...] que aniquila o prazer do gosto de matar a sede [...]”. Não é uma dificuldade da História, cujo conjunto de conhecimentos o autor traduz na metáfora do *gosto de matar a sede*. Não são, também, nesse contexto, as marcas da História Positivista que naquele momento eram tensionadas. O que impede o acesso ao **conhecimento histórico** é a metodologia usada no ensino da disciplina. O que do campo pedagógico se pode recuperar “são recursos pedagógicos hodiernos, que visam a transformar a escola, em um ambiente arejado e convidativo” (RBH, v.24, n.48). O método, nesse contexto entendido como técnica pedagógica, carece, para que se alcancem resultados positivos, dos aportes teórico-metodológicos da disciplina de referência.

Ao longo deste texto, apresentei indícios dessa tensão, entre os dois campos do conhecimento. Vale reforçá-los aqui: (a) a dissidência no interior da ANPUH que levou à criação de fóruns especiais para a temática do ensino da disciplina (o Encontro Perspectivas do Ensino de História – PEH – e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História – ENPEH –; (b) a incorporação da temática Ensino de História, como um dos eixos que compõem os estudos do campo da Teoria da História; (c) a produção de dissertações e teses

⁸⁹ Jonathas Serrano, intelectual ligado ao pensamento católico, professor de História do Colégio Pedro II e autor de manuais de História no período entre 1938 e 1951. Conjugou *o ensino da história aos princípios católicos, pauta que irá fortalecer em seu pensamento durante a década de 1930, quando buscará conciliar esses mesmos princípios à pedagogia da Escola Nova, que ganha expressão na década de 1920* (Silva, 2010).

que configuram um campo de legitimação dessa temática; (d) a defesa da Didática da História, cuja disciplina deve ser ministrada por especialistas; e (e) a criação, dentre aqueles que são iniciativas da ANPUH, do GT Ensino de História e Educação⁹⁰.

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 ANPUH ou cancelados pelo Estado. Nesse sentido, descartando a possibilidade de entendê-la em uma oposição simples, do tipo objetivado, identifico a constituição de identidades antagônicas: a de historiador-pesquisador e a de historiador-professor, para usar os termos de Mesquita (2008), e busco compreender como, na luta política em torno da significação de **conhecimento histórico**, uma se constitui por antagonismo à outra.

Na primeira, 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 e 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. A especificidade do conhecimento histórico escolar “não [deve ser] isolada do conjunto dos debates sobre o **conhecimento histórico**, sobre a atividade de pesquisa na História” (Depoimento, 2008). São, portanto, as bases epistemológicas de produção do **conhecimento histórico** que podem orientar a constituição dessa identidade pedagógica, argumentando-se que “as finalidades educacionais que são confiadas à História, como, por exemplo, a formação de cidadãos críticos, engajados politicamente, exige que, nas escolas, prepondere a concepção de construção do **conhecimento histórico**” (RHH, v.5, n.14). Dessa forma, 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.

Na criação do Encontro Perspectivas do Ensino de História (PEH), em 1988, podemos evidenciar essa tensão entre teoria/História e prática/Pedagogia. Congregando atores sociais, sobretudo professores nas escolas e universidades, interessados na divulgação das experiências no campo do ensino da disciplina, e, através dessa divulgação, interessados em “aproximar o que os professores da Rede estavam sentindo” (Depoimento Circe Bittencourt, 2008), podemos entendê-lo como prática social no sentido da constituição de uma identidade

⁹⁰ Grupo de trabalho ligado à ANPUH/RS (Associação Nacional de História - Núcleo Regional do Rio Grande do Sul), que debate o ensino da História e a Educação, promovendo eventos e publicando livros e revistas.

pedagógica, dentro do campo discursivo disciplinar da História. As questões pedagógicas não se constituíam em preocupação para os historiadores-pesquisadores para os quais as bases epistemológicas da própria disciplina de referência eram consideradas suficientes para dar conta das questões relacionadas ao campo pedagógico. Uma das finalidades do EPH era encontrar, naquele momento, soluções para os problemas enfrentados, sobretudo pelos professores encarregados das disciplinas pedagógicas nas universidades. Sem espaço nos fóruns da ANPUH, mas contando com o apoio dessa associação, procuram respostas à seguinte questão: *quem somos nós na formação dos professores?* (Depoimento Circe Bittencourt, 2008). Oriundos

da ciência de referência, que é a História, na qual os historiadores, na sua grande maioria, acham que o ensino é só uma reprodução do conhecimento científico produzido por eles. [Por outro lado], nas Faculdades de Educação não são considerados especialistas em Educação, porque não são pedagogos. Estes sim entendem da escolarização, da educação como um todo (Depoimento Circe Bittencourt, 2008).

Chamam, entretanto, para participar desse debate, além “dos professores da Rede, historiadores para ouvi-los, porque a gente [professores universitários nos cursos de Licenciatura em História] estava tentando ser a ponte dos professores com o departamento de História, com os grandes nomes, digamos, da historiografia que estavam, evidentemente, produzindo” (Depoimento Circe Bittencourt, 2008). Inscrevem o Outro no que se pretende fixar – uma identidade pedagógica –, negando sentidos que o seu antagônico, a identidade histórica, defende, ou seja, *que o ensino é só uma reprodução do conhecimento científico produzido por eles*, historiadores-pesquisadores.

Os historiadores-pesquisadores dirigem críticas ao formato adotado na organização do PEH, sobretudo, aos relatos das experiências didáticas que, para além de “saber o que foi feito, o que está sendo feito, o que foi feito no passado, não possibilitam o conhecimento da pesquisa que se faz no campo do ensino” (Depoimento, 2008). No sentido de superar essas críticas, são propostas as seguintes estratégias: (a) “a criação de uma pesquisa numa linha de História, mas uma pesquisa que atendesse às necessidades da Rede, porque acho que a pesquisa pode entrar numa linha acadêmica” (Depoimento, Circe Bittencourt); (b) uma Didática da História como uma subárea da História (Depoimento, 2008), e (c) a criação do Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH), no qual o ensino passa a ser encarado “como uma área de pensamento, não como uma área de repetição eterna de soluções” (Depoimento, 2008).

Em 1993, organiza-se, então, o I ENPEH cuja temática central é a discussão dos fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas realizadas sobre Ensino de História, na interface com a Educação e a História. Na década de 1990, é criado o GT Ensino de História e Educação, nas seções regionais da ANPUH, e, em 2009, a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH). Definem-se como objetivos dessa Associação, dentre outros: “(a) contribuir para todos os debates relativos à elaboração e implementação de políticas públicas, para todos os níveis de ensino, na área de ensino de História; (b) manifestar-se quanto aos usos públicos e sociais relacionados ao ensino de História; (c) estimular a pesquisa em ensino de História nas suas diferentes temáticas e abordagens; e (d) contribuir para a melhoria da educação brasileira” (Estatutos Sociais da Associação Brasileira de Ensino de História).

Nesse movimento, no campo discursivo da disciplina História, enfatiza-se a Didática e autores desse campo, predominantemente franceses (Chevallard, Chervel, Devalay) são utilizados como referência por considerarem que eles possibilitam estender os debates sobre a epistemologia escolar. Pretende-se a compreensão de como “o saber sábio se transforma em saber ensinado” (CHEVALLARD, 1991) e a construção de “uma linha mais epistemológica do conhecimento histórico escolar, isso, na época, não existia nenhuma discussão, nesse nível. Chervel eu não conhecia, depois que eu vim a conhecer na França” (Depoimento Circe Bittencourt).

A identidade de historiadores também se constitui em processos de subjetivação no sentido de garantir sua participação no estabelecimento das políticas do ensino da disciplina, não apenas no sentido epistemológico, mas também no que concerne às finalidades educacionais, expulsando, nessa luta, os sentidos pedagógicos desvinculados da História, que se apresentam como ameaça à significação de **conhecimento histórico** e à significação de conhecimento histórico escolar. É o ponto nodal, expresso na metáfora da construção/produção do conhecimento histórico, que possibilita a equivalência com sentidos pedagógicos, uma vez que esses, a partir da retotalização metafórica, podem ser submetidos à lógica do **conhecimento histórico**.

Se tomarmos como exemplo as políticas curriculares no Brasil dos anos de 1970-1980 que buscaram hegemonizar como finalidade da educação o conhecimento da realidade, retirando a História dos currículos escolares como disciplina autônoma e instituindo a disciplina Estudos Sociais, podemos entendê-las no campo discursivo disciplinar como extensão da crise da História de viés positivista. O conhecimento da realidade era entendido, pedagogicamente, como não dependente dessa perspectiva teórica que privilegiava o conhecimento científico de referência. Nesse momento, a luta que se trava no sentido de

recuperar o *status* e território que a disciplina escolar ocupava até então nos currículos se alicerça 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” (RBH, v.10, n.19, H).

Assim, mesmo que de natureza diversa ao que comporta a conceituação de **conhecimento histórico** escolar em relação ao conhecimento de referência, a “necessidade de não apenas valorizar, mas realmente começarmos a realizar a pesquisa, a produção, desde o curso de graduação e em todos os níveis de ensino” (FENELON, 1982), se manifesta na luta por hegemonia no campo curricular. Em obra emblemática desse campo do conhecimento⁹¹, o autor chama atenção para o fato de que “a 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).

A partir deste contexto, multiplicam-se as discussões acerca da significação de **conhecimento histórico**, impondo-se como finalidade da disciplina escolar *sensibilizar o aluno para a questão da construção do conhecimento histórico* (RBH, v.10, n.19 – H), *a fim de romper com* (a) a ideia de direção única e inevitável; (b) o princípio da causalidade determinística; (c) o princípio da necessidade histórica; e (d) a visão maniqueísta povoada de heróis e vilões (RBH, v. 10, n.19 – F).

Tendo como antagonismo os métodos tidos como tradicionais, as propostas curriculares começam, nos “anos de 1980, a sofrer influências do debate entre distintas tendências historiográficas e pedagógicas” (RBH, v.4, n10 – G). Nesse momento, em um contexto de redemocratização do país, e fruto desses debates, as perspectivas histórico-críticas do campo curricular se tornam hegemônicas. Essas, embora conferindo centralidade ao conhecimento, são avaliadas como

distantes de um ponto de vista especializado, não davam conta das dificuldades em encontrar o “objetivo” e o “universal” (no sentido de intersubjetivamente aceitável) dentro do **conhecimento histórico**, a ponto de definir com alguma tranquilidade e consenso qual seria o saber histórico a ensinar de modo a favorecer a formação do cidadão capaz de contribuir com a construção da mudança social (RBH, v. 3, n.9 – A).

Antagonizam-se, nesse contexto, o campo do **conhecimento histórico** e o campo pedagógico em relação à constituição da disciplina escolar. A tensão entre os dois campos de

⁹¹ O livro é *Repensando a História*. Silva, 1984

conhecimento se evidencia no afastamento com relação à pedagogia histórico-crítica no aspecto metodológico⁹², 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** (RBH, v. 3, n.9 – A). Por outro lado, 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).

Nos anos de 1990, esse elevado grau de especialização do conhecimento em História leva à definição de finalidades desse conhecimento 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, 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 (PCN +), ou, em outras palavras, “indiquem os conceitos estruturadores da História, as habilidades decorrentes da prática do **conhecimento histórico** e as expectativas como conhecimento” (OC – 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. Em síntese: “os estudantes devem produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos a partir das categorias e dos procedimentos metodológicos da História” (OC – CH). Mesmo que 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**” (RBH, v.4, n.10 – G). Assim,

a aprendizagem de metodologias apropriadas para a **construção do conhecimento histórico**, seja no âmbito da pesquisa científica seja no do saber histórico escolar, torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente no que tange à sociedade e a si mesmo. Ciente do caráter provisório do

⁹² Mesmo concordando que a Pedagogia Histórico-crítica é eminentemente pedagógica, nas políticas curriculares para o ensino da disciplina História as finalidades pedagógicas são possíveis de ser alcançadas dentro do próprio corpo teórico-metodológico da disciplina de referência.

conhecimento, o aluno terá condições de se exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas; delimitação do objeto; estudo da bibliografia produzida sobre o assunto; busca de informações; levantamento e tratamento adequado das fontes; percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais); estratégias de verificação e confirmação de hipóteses; organização dos dados coletados; refinamento dos conceitos (historicidade); proposta de explicação dos fenômenos estudados (OC – CH).

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, bem como se busca superar a concepção de transmissão, tornando hegemônica a concepção de construção/produção desse conhecimento nas escolas.

Como ponto nodal, a retotalização da significação de **conhecimento histórico** necessita de um antagonismo que se representa por uma superposição de significantes. Em outras palavras: para que o ponto nodal, expresso no significante **História como construção/produção**, articule as diferenças em uma cadeia, precisa negar o Outro que impede a significação, mesmo que, ao fazê-lo, inscreva esse mesmo Outro no que pretende fixar. A concepção de produção de **conhecimento histórico** tornada hegemônica no campo discursivo disciplinar para se constituir precisa (a) negar o que considera obstáculo a essa significação; (b) inscrever o Outro na cadeia de significação; e (c) se fazer mediar pelo significante, que, em última instância, é o que representa o Outro na cadeia de significação.

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, enfim, sobre o que era significado como embate entre teoria e prática. Para os atores sociais, que se constituem na luta política, articulando-se as 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 que entendiam considerados hierarquicamente inferiores se comparados aos conhecimentos históricos cientificamente produzidos. O Outro nessa cadeia, os historiadores-pesquisadores, tomava para si “o papel [...] da produção do conhecimento no campo historiográfico e da teoria da História” (Depoimento, 2008), inscrevendo-se, entretanto, na identidade dos que defendiam as bases epistemológicas no campo do ensino da disciplina. É nessa perspectiva que se pode entender o depoimento de

Circe Bittencourt, consultora em História na equipe de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Outro ponto radical que eu acho que precisa tomar cuidado é falar, “pois é, temos esses problemas específicos, então, nós nos dedicamos a esses problemas sem preocupação com o conteúdo” Acho isso um engano, o conteúdo está sempre presente, é claro, ele não resolve sozinho, mas ele está sempre presente.

Essa inscrição do Outro, representado pelo significante **conhecimento histórico** cientificamente validado, se faz no campo do simbólico mediado por outro significante, base dos processos de articulação. Assim, mesmo privilegiando os conhecimentos pedagógicos no campo do ensino da disciplina História, não desconsideram a centralidade do **conhecimento histórico** de referência, inscrita na cadeia de significações. Essa inscrição, ao mesmo tempo em que possibilita a constituição de uma cadeia de equivalência entre significados diferentes, como corte antagônico, aproxima-se do Outro, representado pelo significante **conhecimento histórico** cientificamente produzido, mas que carece de ser expresso em um novo significante. Esse novo significante precisa, primeiro, assentar-se em bases epistemológicas válidas, mas, sobretudo, acrescer ao significante **conhecimento histórico** outro, que nesse caso se expressa no significante produção/construção do **conhecimento histórico**, transportado para o campo pedagógico. É esse ponto nodal que orienta a atuação de diferentes atores nos processos de definição das políticas educacionais em relação ao que se pretende hegemônico em relação à significação de **conhecimento histórico**. Reforça-se essa orientação com argumentos da 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.

Considero importante destacar como argumento momentos específicos em que essa tradição disciplinar reinterpreta finalidades educacionais estabelecidas, reafirmando a centralidade do **conhecimento histórico** na sua consecução. Se analisarmos essas finalidades no momento da criação da disciplina, nos currículos das universidades e escolas, a História é, por excelência, a disciplina capaz de constituir uma identidade de nação, finalidades esperadas em um contexto de estabelecimento do Estado Nacional. É a História que toma pra si o papel da formação de uma elite brasileira para compor os quadros desse Estado.

No contexto de aceleração dos processos de industrialização, sobretudo nas políticas educacionais da Ditadura Militar, de crise epistemológica da disciplina de referência face aos avanços do estruturalismo e a crise do Positivismo, a História, transformada em

procedimento, é retirada dos currículos. A defesa da sua permanência se baseia no argumento de que as finalidades educacionais estabelecidas, isto é, o conhecimento da realidade brasileira, depende da disciplina á medida que, lançando mão de sua tradição pedagógica, devia ser entendida como formadora “do aluno, quer dizer, [aquela] que o torna mais livre, mais capaz de conhecer, compreender e escolher por ele mesmo, já que a base do método é a autonomia intelectual” (RBH, v.2. n.3).

Se recorrermos às finalidades educacionais estabelecidas para a Educação no período pós-ditadura militar no Brasil, destacando a formação de cidadãos críticos, a História se apresenta como possibilidade de desempenhar papel mais significativo na formação da cidadania, “envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo” (PCN – H). Ao lado da defesa da concepção expressa na metáfora da vocação pedagógica da História, acrescenta-se a defesa da construção/produção do conhecimento histórico. A formação de cidadãos críticos, engajados politicamente, exige que a escola se transforme em produtora de novos métodos e auxiliar na construção de teorias que ajudem a História a cumprir os objetivos que lhe são confiados, fazendo, nesse sentido, preponderar, no ensino da disciplina nas escolas, a concepção de construção do conhecimento histórico (RHH, v.3, n.9).

Se as metáforas são capazes de articular diferenças na reinterpretação das finalidades educacionais, nas questões curriculares ligadas ao ensino da disciplina, a tensão entre histórico e pedagógico não é desfeita, reacendendo os debates em torno da tensão entre conhecimento histórico e conhecimento pedagógico.

O ensino de história com as proposições da psicologia e da pedagogia, [opõem] 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 (RBH, v29 . n57, Luis Cerri).

Se foi possível, nos documentos editados ao longo dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, reinterpretar, no campo discursivo da disciplina História, as finalidades educacionais de “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), as discussões sobre o ensino da disciplina voltam a se manifestar. Essa tensão é a temática de um Grupo de Trabalho, na estrutura da ANPHU, que, não por acaso, separa na sua designação Educação e Ensino de História. Outros exemplos são possíveis para evidenciar o debate em torno dos

conteúdos procedimentais, indicados nos documentos curriculares, que, naquele contexto, traduziam no campo pedagógico aquelas finalidades. O debate dos conteúdos procedimentais foi considerado “malefício ao ensino de História quando ocorre sem um profundo conhecimento da disciplina” (BRASIL, 1996). 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 (BRASIL, 1996).

Dessa forma, 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, 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” (Depoimento, 2008), 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 – H).

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. Ameaçam 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.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as questões indicadas ao longo desta tese, o foco central de investigação refere-se à compreensão de como (a) sujeitos do campo discursivo disciplinar de História se constituem e atuam na produção de políticas; (b) textos e discursos que são produzidos nesse/para esse campo adquirem significado; (c) determinados sentidos se hegemonomizam; e (d) processos de articulação permitem tal hegemonomização.

Defendo, para a compreensão das questões indicadas, a concepção de currículo como política cultural discursiva, conferindo centralidade à cultura. Tensiono, dessa forma, concepções que o entendem como guia curricular proposto pelas redes de ensino ou por professores e estudantes nas escolas e nas universidades, traduzidas na concepção de “currículo oficial” e “currículo em ação”. Persisto, assim, na defesa do ciclo contínuo de políticas. Questiono a concepção de currículo como seleção e organização de conhecimentos a serem ensinados e, nessa perspectiva, considero potente o diálogo com pesquisadores que situam seus estudos no que se designa pós-estruturalismo. Para esses pesquisadores, a compreensão dos processos de significação é central e depende da aceitação da ideia de que eles se localizam no que Jacques Lacan denomina campo simbólico. Compartilho concepções com outras perspectivas teóricas que conferem centralidade ao papel da linguagem na constituição do social e reinterpretem esse papel no sentido de abandonar a noção de estrutura *como um conjunto de relações que subjaz aos fenômenos* (LOPES; MACEDO, 2011b), 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 dessas políticas 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.

Tensiono a concepção de sujeito em teorias que entendem a atuação de grupos particulares como portadores de uma identidade fixa, determinada pelos saberes e conhecimentos que dominam, por sua história ou trajetória profissional, ou mesmo a partir de uma construção determinada pela estrutura econômica. Compreendo esses grupos a partir da

sua constituição em processos articulatórios que visam a defender determinadas demandas disciplinares. Recuperando as concepções de circularidade de políticas e de disciplina como estrutura ressignificadora de sentidos na/para a política curricular, reinterpreto, em outras bases, principalmente, as noções discurso e sujeito, buscando esmaecer a relação determinista entre ação-estrutura, presente no modelo analítico do ciclo contínuo de políticas, e ultrapassar o essencialismo que acompanha o entendimento de sujeito no modelo analítico da História das Disciplinas Escolares, expresso na noção de comunidade disciplinar.

Faço essa releitura a partir dos aportes teórico-metodológicos da Teoria do Discurso que, alicerçada no entendimento de hegemonia como movimento político-tropológico, me possibilita aproximações com a concepção de currículo como política cultural discursiva. Defendo-a como orientadora da pesquisa, enfatizando, sobretudo, as noções de lógica do significante e leis da metáfora e da metonímia como processos discursivos de significação, reinterpretando fenômenos da linguagem na compreensão de uma gramática do social. Com essa intenção, estabeleço conversas com o campo da Linguística em função da centralidade dessas noções, detendo-me nos estudos que invertem a lógica de Saussure na ênfase por ele conferida ao significado e aqueles que se inspiram na noção de Wittgenstein de jogos de linguagem. 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 – transparência da linguagem, realismo e empirismo. Questiono-as, mas a análise, se não exclusivamente dependente dessas ferramentas, nelas encontra um instrumental facilitador da organização do material empírico para esta e outras pesquisas.

Circunscrita ao campo discursivo disciplinar da História, seleciono, como material empírico, textos e práticas desse campo e, dentre tantos possíveis, opto por entender, a partir da submissão do material textual à ferramenta Concord do programa Wordsmith Tools 5, mas orientada pela Teoria do Discurso, os processos de significação do significante **conhecimento histórico** e, a partir dessa análise, compreender os processos de hegemonização de sentidos disciplinares nas políticas curriculares. O recorte desse significante para análise justifica-se, sobretudo, pela tensão entre cultura e conhecimento que origina, no campo curricular, diferentes concepções do que se significa por currículo. Assumo a defesa da significação de currículo conferindo centralidade à cultura, analisando, em textos e práticas, os processos de significação do significante escolhido e tensionando a concepção de currículo como seleção

de conhecimentos a serem ensinados. Nessa perspectiva, este trabalho se configura também como espaço de produção de sentidos e de disputa por significação.

Defendendo que a seleção dos conhecimentos a serem ensinados é resultado de lutas sociais por significação, argumento, primeiro, a impossibilidade de separação dentre os conhecimentos históricos produzidos aqueles aos quais se possa atribuir um valor de verdade superior aos demais, já que a validação epistemológica é dependente dos processos teóricos de sua construção e dependente também de *múltiplos conflitos na própria fixação discursiva do que vem a ser conhecimento* (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 244).

Argumento, em segundo lugar, que as finalidades educacionais atendidas por conhecimentos selecionados são dependentes também de processos de significação. Nesse caso, se pensarmos as finalidades atribuídas à educação no período que esta pesquisa cobre – formação de uma identidade nacional ou formação de cidadãos críticos, por exemplo – há embates e disputas no sentido de fixar o que vem a ser identidade nacional ou cidadania crítica. Argumento, por fim, a impossibilidade de um consenso na seleção desses conhecimentos, visto que sua possibilidade representaria a anulação de toda diferença que as práticas articulatórias envolvem. Muitas são as evidências que poderia relatar sobre essa impossibilidade. Vale a pena abrir um espaço para trazer, dentre tantas, uma que já foi temática em artigo apresentado em evento do campo do Currículo.

Em Oliveira (2011c), transcrevo o acontecimento a seguir:

Após a queda do muro de Berlim, um grupo de investigadores reuniu-se para elaborar um manual de História da Europa, que fosse “imparcial”. Sempre que não havia acordo entre as partes, retiravam o tema da discórdia. E o grupo acabou por desistir do empreendimento, porque nem sempre a lista de fatos a figurar conseguiu consenso (BARCA, 2002).

No artigo em que analiso esse acontecimento, reflito, com Mouffe (1996, p.15), sobre “a necessidade do político, sobre a impossibilidade de um mundo sem antagonismos” e sobre a “ilusão do consenso e da unanimidade” (MOUFFE, 1996, p.16) na compreensão das políticas curriculares e no entendimento de currículo como seleção de conhecimentos, estabelecida por consenso. Não trato da reflexão sobre a possibilidade de uma história imparcial porque disso vem se ocupando a maioria dos cientistas sociais, superando a possível neutralidade das ciências e porque disso já se ocupa Barca (2002), transcrevendo, com o uso de aspas, a palavra imparcial, colocando-a sob suspeita. Indago-me, entretanto, por que, no contexto indicado, se estaria propondo a elaboração de uma História da Europa.

Penso que, naquele momento e para os atores sociais que se colocaram a tarefa enunciada, prevalecesse a ideia, ilusória, de que, com o fim do marxismo e do desaparecimento da oposição democracia/totalitarismo, os antagonismos que tornaram aquela luta política possível tivessem sido definitivamente rompidos com a eliminação do Outro, “comunista-totalitário”. Penso que o norte que aqueles atores pretendiam seguir na elaboração de uma história “genuinamente” europeia alicerçava-se na ideia de que, finalmente, se poderia dispensar a noção de antagonismo (BARCA, 2002, p.12) e que um consenso fosse possível em torno da construção, via currículo, de uma identidade cultural europeia, determinada *a priori*.

Tendo a aceitar a ideia de que, se a “unidade criada na luta comum contra o comunismo desapareceu, [as diferenças apagadas nesse processo provavelmente provocaram] o ressurgimento de antigos antagonismos – étnicos, nacionais, religiosos e outros” (MOUFFE, 1996, p. 14), impedindo a criação de uma nova fronteira que, em torno de um ponto comum – no caso a definição de uma história europeia – pudesse aglutinar as diferenças que naquele contexto social se apresentavam. O fortalecimento de um universalismo euro-ocidental, sugerido no contexto do Processo de Bolonha, que pretendia, dentre outras finalidades, incorporar a dimensão europeia no ensino superior e que a ideia de elaboração de uma história europeia representava, decerto, esbarraram em particularismos que se apresentaram em disputa. Mais que isso, estendeu a impossibilidade do consenso, fazendo com que um “choque vibrante de posições políticas e um conflito aberto de interesses” (MOUFFE, 1996, p.17) se estabelecesse, impedindo que a ideia de uma história europeia única se constituísse em um ponto nodal que pudesse aglutinar as disputas que estavam em jogo.

A Teoria do Discurso me permite, 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** nos textos que produzem e nas práticas sociais de que participam. Permite, por outro lado, compreender como, quais e que processos possibilitam que determinados sentidos se hegemonizem. Na Teoria do Discurso, a compreensão dos processos articulatórios pressupõe o fechamento de uma cadeia de equivalência entre sentidos diversos. Para este fechamento, se faz necessário que alguns significantes sejam privilegiados de forma provisória e contingente, a fim de possibilitar a hegemonia de determinada concepção. Essa fixação, devido à impossibilidade de finitude da significação, só se torna possível se, em um dado momento, um dos sentidos se converte em ponto nodal capaz de articular as diferenças de sentidos postas em disputa, expresso em um significante que assume a função de significar o sistema e anular, provisoriamente, as

diferenças presentes na cadeia articulatória. Na luta por significação ou no fechamento provisório dessa estrutura discursiva, a partir de analogias com a linguagem, estabelecem-se processos de condensação e deslocamento, de forma imbricada, que possibilitam a significação.

Esse entendimento me permite identificar nos textos e práticas analisados, de modo potente com o instrumental da Linguística de *Corpus*, a flutuação de sentidos atribuídos ao significante **conhecimento histórico**. Essa flutuação de sentidos, em que cada significação metonimicamente representa uma parte da significação, permanentemente adiada, do que se entende por conhecimento histórico, se condensa em uma metáfora que, funcionando como ponto nodal, aglutina essas diferenças e se faz representar por outro significante: **construção/produção do conhecimento histórico**.

Entretanto, esse fechamento pressupõe a delimitação de uma fronteira política cujo exterior é um elemento excluído da cadeia de significantes, mas que a ela pertence. Trata-se, portanto, de um elemento diferencial expulso, constituidor do antagonismo que permite, junto com a promessa de fechamento que o ponto nodal possibilita, a equivalência das diferenças, de forma provisória e contingente, 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. É nesse sentido que analiso a tensão entre historiadores-pesquisadores e historiadores- professores, ou entre o que se denomina teoria e prática, na disputa de hegemonia de sentidos nas políticas analisadas.

Essa argumentação me possibilita compreender que os processos de constituição de sujeitos, sempre sobredeterminados, dependem das relações de poder que os constituem como, de igual modo, possibilita a concepção de conhecimento como dependente dessas mesmas relações, reforçando a concepção de currículo como espaço de produção de sentidos e de disputa por significação. Possibilita-me considerar as identidades como não fixas, ou seja, como processos de identificação, uma vez que qualquer fechamento das identidades se dá às custas 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.

É nesse sentido que 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. Nessa concepção, vale ratificar, não há um repertório a ser partilhado integralmente, há um processo contínuo de recriação; não há uma essencialização da cultura a ser reproduzida, há um processo de (re)significação por hibridismo de marcas culturais; não há privilegiamento da noção de causa e efeito, há relações políticas fluidas; não há identidades fixas, mas processos de identificação dependentes de fechamentos discursivos; há, enfim, predominantemente, a concepção de currículo como espaço de significação.

Essas considerações reúnem, em uma espécie de linhas gerais, as defesas que sustento nesta tese, propondo respostas para as questões motivadoras da pesquisa e apresentadas nos capítulos anteriores. Entretanto, ao longo desta escrita, uma pergunta, até agora não enunciada, acompanhou todo o processo investigativo – esta tese não “diminui” a importância da História como conhecimento a ser ensinado?

Ocorre-me narrar uma situação de planejamento de professores, do qual fazia parte para o cumprimento do programa em turmas do 7º Ano. Naquela situação, parecia que a lógica do ensino de conteúdos era orientadora da discussão, afinal, tínhamos pela frente um programa a ser cumprido. A discussão referia-se, naquele dia, a um conteúdo específico: a dominação ibérica na América. Eu defendia a ideia de que o estudo dessa dominação deveria indicar, não exclusivamente, os horrores a que foram submetidos povos americanos e africanos, mas que deveríamos ressaltar a ideia de que ambos, negros e índios, faziam “das leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador europeu julgava obter com elas” (CERTEAU, 2002, p.39). Era assim que eu significava aquele conhecimento. Essa significação não era compartilhada pelos professores que dividiam comigo as turmas daquele ano escolar. Muitos eram os argumentos contrários: “dessa forma você absolve o colonizador das atrocidades que cometeu” ou “dessa forma você apaga os horrores da conquista europeia na América”. Não foi possível o consenso. Cada um de nós ensinou aquele conhecimento da forma como o significa. Arrisco mais, embora não nos tenhamos debruçado sobre o como cada estudante se apropriou dessas significações, decerto, os alunos o fizeram de formas diversas. Eles construíram uma representação da dominação europeia na América, como nós, professores, fizemos naquele encontro de planejamento.

Algumas ponderações, a partir da análise dessa narrativa, ajudam-me a encontrar resposta à questão formulada. Aceitávamos a ideia de que sua seleção pressupõe a existência de um conjunto de conteúdos do qual extraímos os legítimos. Ele está lá: nos livros, nos

planos de ensino, na nossa formação acadêmica, nos programas dos vestibulares. São esses conteúdos que “matam a sede”, nossa e a dos estudantes, como na metáfora de Jonathas Serrano (RBH, v.24, n.48). Entretanto, o que estava em jogo era uma disputa na produção de significados desse conhecimento na escola. O conteúdo em pauta dependia de uma reconfiguração *a posteriori*, considerando concepções de mundo, de currículo, de política, de educação, enfim. O fechamento da sua significação, sempre adiado, impede que se possa extrair algo para sempre fixado. Nesse sentido, portanto, “só pode ser compreendido como produção cultural, e não mais como seleção de conteúdos ou mesmo como seleção de cultura” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93).

Esta tese não diminui a importância da História como conhecimento a ser ensinado. O que ela busca diminuir é a centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos que desconsidera as lutas que se travam entre diferentes significados que a eles conferimos, não apenas nas escolas, mas em diferentes contextos sociais. O que ela busca diminuir é a ideia de que a seleção de conteúdos por si só possa dar conta do planejamento curricular, desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder que dela exclui tantos outros conhecimentos possíveis de serem ditos. O que ela busca diminuir é a possibilidade de que, a partir dessa seleção de conhecimentos disciplinares, se possa defender a ideia de um currículo nacional, desconsiderando a pluralidade de saberes decorrente da pluralidade de desejos e intenções de uma pluralidade também de atores sociais, na escola e fora dela. O que ela procura diminuir é a ideia de saberes disciplinares desconectadas de outras demandas sociais, em permanente modificação. O que ela busca diminuir é a garantia de que essa seleção, por si, só seja capaz de garantir o alcance de finalidades educacionais emancipatórias, desconsiderando que a promessa de uma sociedade mais justa, fraterna, libertária não depende dessa seleção. Ela se articula a outras finalidades sociais que na luta disputam a própria significação do que vem a ser justa, fraterna, libertária. A promessa de que essa seleção possa vir a dar conta do alcance dessas finalidades é uma promessa sem nenhuma garantia de ser cumprida porque não está em nenhum lugar do presente, também não se encontra no futuro e nem depende de um sujeito epistemologicamente capaz de ensinar esses conteúdos. Não diminui, portanto, a importância do conhecimento histórico, apenas se propõe pensá-lo em outras bases e a pôr em marcha essa disputa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rozana Gomes. *A comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação PROPEd-UERJ, Rio de Janeiro, 2010.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APPADURAI, Arjun. *A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Rio de Janeiro: EDUFF, 1988.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard. El curriculum nacional y su “puesta en practica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Curriculum*, v.1, n. 2, p. 105-131, abr., 1998.
- BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- _____. Performatividade, privatização, e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004.
- BARBOSA, Plínio. *Das concepções primeiras ao recorte científico atual*. [S.l.], 2008. Disponível em: <<http://psicolinguistica.letas.ufmg.br/wiki/index.php/Pros%C3%B3dia>>. Acesso em: 30 jun. 2012.
- BARCA, Isabel. Conteúdos de História: difícil é selecioná-los!. *O Ensino da História*. v. 23-24, p.29-32, jun./out. 2002.
- BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.
- _____. Linguística de Corpus: histórico e problemática. *D.E.L.T.A.*, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.
- _____. Metáforas e Linguística de Corpus: metodologia de análise aplicada a um gênero de negócios. *D.E.L.T.A.*, v. 27, n. 1, p. 1-20, 2011.
- _____. *Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem*. São Paulo: LAEL, PUCSP, 1999. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers40.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2012.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSCHETTI, Vânia Regina. Plano Atcon e comissão Meira Mattos: construção do Ideário da universidade do pós-64. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 27, p.221-229, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art18_27.pdf>. Acesso em: 26 maio 2012.

BOURDIEU, Pierre. *O Senso Prático*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. México: v. XXX, n. 003, p. 55-92, 2000.

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdPucRs, 2008.

_____. Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método. In: WEBER, Silke; LEITHÄUSER, Thomas (org.). *Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social*. Recife: Ed.UFPE, 2007.

BUSNARDO, Flávia Giovannini; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da comunidade disciplinar de Ensino de Biologia: circulação em múltiplos contextos. *Ciência e Educação (UNESP)*. v. 16, p. 87-102, 2010.

CANDAU, v. Maria. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando Didática. In: _____. (org.). *Didática. Questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões, leituras. In: _____. *A História Cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.

_____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio ao saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHOMSKY, Noam. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: UNESP, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-149.

DE ALBA, Alicia. *Currículum-sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdés Editores, 2007.

DÍAZ BARRIGA, A. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Paidós, 2006.

DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/PROPEd-UERJ. Rio de Janeiro, 2009.

DIEHL, Astor Antônio. Clio e seus artífices: repensando o fazer histórico. *OP SIS*, v.7, n. 9, jul-dez/2007. Disponível em: <http://www.catalo.ufg.br/historia/revistaopsis/arqpdf/OP SIS2007_PDF>. Acesso em: 24 mar. 2011.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Estudos sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2008, São Paulo. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

FERNANDES, Preciosa. O processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: olhares diversos para um debate útil. *Educação, Sociedade & Cultura*. n. 28, p. 161-173, 2009.

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, Nov./ 2001.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

_____. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.

GLYNOS, Jason; HOWART, David. *Logics of critical explanation in social and political theory*. Londres: Routledge, 2007.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1995.

_____. *A construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidad*, Porto Alegre, v.22 n.2., p. 16-46, jul/dez. 1997.

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.

_____. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 02, out. 1986. Disponível em: <<http://www.anpocs.org.br/portal/content/blogcategory/13/54/50/50/>>. Acesso em: 30 set. 2010.

_____. Poder y representación. In: _____. *Politics, theory and contemporary culture*. Nova York: Columbia University Press. 1993.

_____. *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LE GOFF, Jacques et al. *A nova história*. Lisboa: Edições 70, 1983.

LEITE, Miriam Soares; MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vania Finholdt. A pesquisa contemporânea em Didática: contribuições para a prática pedagógica. In: *Trabalho Encomendado para a 30ª Reunião da ANPED*. Caxambu, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude; ERIBON, Didier. *De perto e de longe*. São Paulo: Cosac & Naif, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Raquel Sousa. O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das ideias de materialismo cultural e experiência. *Revista Cantareira*. Universidade Federal Fluminense, Ed. 8, jul. 2009. Disponível em <<http://www.historia.uff.br/Cantareira/novacantareira/artigos/edicao8/artigo02.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2010.

LOBO, Yolanda Lima; FARIA, Lia. *Identidade e campo de produção: o laboratório de currículos da secretaria de estado de educação e cultura do Rio de Janeiro (1975-79)*. s/d. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT02/GT02-1559--Int.rtf>. Acesso em: 30 out. 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: _____. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Nota introdutória – cultura e política: implicações para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.5-10, Jul/Dez 2009.

_____. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011b.

LOPES, Alice Casimiro. *A integração curricular em textos de ciências para o ensino médio (2004-2005)*. Rio de Janeiro: Projeto, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo de ciências: um estudo sócio-histórico (1998-2000)*. Rio de Janeiro: Projeto, 1998.

_____. *Discurso e Representação na Política de Currículo: o caso do ensino médio (2003-2010)*. Rio de Janeiro: Projeto, 2010.

_____. *Articulação nas Políticas de Currículo: o caso das Ciências no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Projeto, UERJ, 2008(b).

_____. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, maio/ago. 2004.

_____. Por que somos tão disciplinares? *ETD. Educação Temática Digital*, v. 1, p. 201-212, 2008(a). Disponível em: <www.fae.unicamp.br/etd/>. Acesso em: 10 fev. 2010.

MACEDO, Elizabeth. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de Ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org) *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.98-113, Jul/Dez 2006.

MAIA, Marcus. Sintaxe Experimental: uma entrevista com Marcus Maia. *ReVEL*, v. 10, n. 18, 2012. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, v. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 maio 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n.94, p.47-69. jan./abr. 2006.

_____. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCHART, Oliver. Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. In: MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008.

MARCONDES, Danilo. *Como e por que a linguagem tornou-se importante na filosofia*. [S.l. s.n.] Mimeo.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem disciplina esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MATHEUS, Danielle dos Santos. *Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/PROPEd-UERJ. Rio de Janeiro. 2009.

MELO, Marcus A. B. C. de; COSTA, Nilson do R. A difusão das reformas neoliberais: análise estratégica, atores e agendas internacionais. In: REIS, Elisa; ALMEIDA, Maria Hermínia; FRY, Peter (orgs.) *Pluralismo, espaço social e pesquisa*. São Paulo: ANPOCS e Editora HUCITEC, 1995. p.153-175.

MENDONÇA, Daniel; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdiPucRs, 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.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A didática da História na formação de professores: problemas e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte-MG, 2010.

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva-Publicações, 1996.

OLIVEIRA, Ana; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação/UFPel, ano 20, n38, p. 19-41, jan.-abr. 2011b.

_____. O contexto da prática nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições Ltda., 2008.

OLIVEIRA, Ana. *A disciplina escolar História no Colégio Pedro II: reinterpretaciones curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/PROPEd-UERJ. Rio de Janeiro, 2006b. Disponível em <www.proped.pro.br>.

_____. A disciplina Estudos Sociais nas escolas e universidades: campo de tensão curricular. *Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda, 2011c.

_____. A prática docente no contexto de produção dos textos curriculares: o nacional e o local. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1., 2006, Recife. *Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XIII ENDIPE*. Recife, 2006b.

_____. Currículo único, transmissão de saberes universais e naturalização de saberes acadêmicos: “velhas” concepções nas políticas curriculares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2007.

OLIVEIRA, Ana. Políticas curriculares: a luta pela significação no campo da disciplina História. *Revista Portuguesa de Educação*, v 25, n2, dez. 2012 (no prelo).

_____. Rede de ressignificações nas políticas curriculares: a Revista Brasileira de História. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (orgs.). *Discursos nas políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011a.

_____. Repensando a História das Disciplinas Escolares com base na teoria do discurso. *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd*. Natal/RN, 2011d.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. Política curricular como política cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v.10, n.28, p.140-150, jan/abr, 2005.

PAIVA, Edil et al. Políticas curriculares no foco das investigações. In: _____. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: *Anais do XIV ENDIPE*, CD-ROM, Porto Alegre, 2008.

PINAR, William. La reconceptualización en los estudios del curriculum. In: GIMENO SACRISTAN, José; PÉREZ GOMEZ, Ángel. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989. p. 231-240.

PROVETTI, José. Sobre a História das Mentalidades. *Revista Fato & versões*, v.1, n.2, p. 97-113, 2009.

QUINET, Antonio. *A descoberta do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

RODRIGUES, Henrique Estrada. Lévi-Strauss, Braudel e o tempo dos historiadores. *Revista Brasileira de História*. v. 29 n. 5, p.165-186, jan.-jun., 2009.

SAUL, Vicente; MURILLO, Thatiana. *Maria Yedda Linhares: sua trajetória, suas histórias e opiniões*. [S.l. s.n.]. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/0022.htm>> . Acesso em: 28 set. 2012.

SILVA, Ana Paula Barcelos Ribeiro. Fidelino de Figueiredo e Jonathas Serrano: pensamento católico e radicalização política na década de 1930: algumas reflexões. *Revista Passagens*, v. 2, n. 4, p. 39-66, maio-ago, 2010. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/revistapassagens/artigos/v2n4a22010.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2012.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Pedagogia dos monstros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Jefferson da Costa. *O ensino da Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOMMERER, Erwan. L'école d'Essex et la théorie politique du discours : une lecture « post-marxiste » de Foucault. *Raisons politiques*, n. 19, p. 193-209, août-septembre 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 249-264, jun.2007.

_____. Das geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.79, p. 163-186, ago.2002.

_____. Disciplinaridade *versus* interdisciplinaridade: uma tensão produtiva. *Anais do VII ENDIPE*. Goiânia: UFGO, 1994. p. 145-157.

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuina Lopes de Almeida. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de Ciências. *Rev. Fac. Educ.* São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dec. 1997.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ANEXO - Relação dos textos e localização na Revista Brasileira de História *subcorpora 1*

Localização	Título	Autor(es)	Resumo
V18 – N36	Representações e linguagens no ensino de História	Ernesta Zamboni	O objetivo deste texto é refletir sobre as representações e linguagens mais usadas na produção do conhecimento histórico, no ensino fundamental. Enfocamos o uso da fotografia, do desenho, da narrativa dos cronistas, dos conceitos e do livro didático como representações do real.
Idem	Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de História e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo	Claudia Sapag Ricci	Este artigo analisa as percepções dos professores de História da Rede Estadual de Ensino de São Paulo a respeito do seu trabalho, seu papel, sua formação acadêmica, seus alunos, órgãos do Estado, e mesmo suas concepções sobre a História e a produção do conhecimento, no período de discussão que precedeu a reforma curricular de 1989.
Idem	Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar	Maria Stephanou	O artigo propõe a discussão e a problematização do tema “currículo e história”. Sugere que a aprendizagem de conteúdos históricos na escola, para além da mera aquisição de informações, implica a produção ativa de subjetividades, ou maneiras de ser, conhecer e interpretar o mundo e a si próprio.
Idem	Apresentação	Conselho editorial	Aparece a justificativa da inclusão da temática currículo na edição da Revista.
V19 – N37	Anos 1960: Caio Prado Jr. E “A Revolução Brasileira”.	José Carlos Reis	Concepções historiográficas pós-64
V20 – N39	História e música: canção popular e	José Geraldo Vinci de Moraes	Relaciona conhecimento histórico e música.

	conhecimento histórico		
V 22 – N 43	Resenha	Sandra C. A. Pelegrini	Trata-se da resenha do livro <i>Representações: Contribuições a um debate transdisciplinar</i> organizado por Ciro Flamarion e Jurandir Malerba.
V23 – N45	História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)	Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho	O artigo aborda a constituição do campo da história da educação no Brasil de dois prismas. No primeiro, elabora um histórico da disciplina a partir de três pertencimentos: à tradição historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB); às escolas de formação para o magistério e à produção acadêmica entre os anos 1940 e 1970. No segundo, enfoca os trabalhos realizados nos últimos 20 anos.
Idem	Manoel Bomfim: “pensador da história” na Primeira República	Rebeca Gontijo	Este artigo analisa algumas das obras do intelectual Manoel Bomfim referentes à historiografia e aos historiadores do Brasil. A fonte principal é o livro <i>O Brasil na História</i> (1930), e a abordagem focaliza a tensão — presente em seus textos e em sua época — entre a busca da imparcialidade científica e as exigências de posicionamento intelectual em defesa da nação.
V24 – N47	Apresentação	Conselho editorial	Há uma análise feita a partir da analogia com a edição N27 de 1994 por ocasião da passagem da 3ª década do golpe.
Idem	Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar	Carlos Fico	O principal objetivo deste artigo é expor e discutir as mais importantes correntes da historiografia sobre o Golpe de 1964 e confrontar algumas questões controvertidas sobre repressão política, censura e outros temas da ditadura militar.

<p>V24 –N48</p>	<p>Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM</p>	<p>Luis Fernando Cerri</p>	<p>Este texto constitui um apanhado sobre o contexto em que os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm a público, e procura traçar paralelos entre alguns elementos desse contexto e o conteúdo que tais documentos propõem, como também entre os problemas e as possibilidades por eles trazidas ao trabalho do professor. O objetivo é demonstrar que o ENEM, entre outras práticas avaliativas criadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), constitui um fator de organização do currículo do Ensino Médio, conjuntamente com (e por vezes apesar deles) os documentos tradicionalmente reconhecidos como currículos, e portanto constitui um fator importante da escolha e dosagem de saberes históricos .</p>
<p>Idem</p>	<p>Laboratório de História e meio ambiente: estratégia institucional na formação continuada de historiadores</p>	<p>Paulo Henrique Martinez</p>	<p>Apresentação de proposta de ação institucional e seus fundamentos teóricos e metodológicos para a formação de professores de História. As experiências foram desenvolvidas em 2002-2003 pelo projeto “História e Meio Ambiente, junto ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, em Assis/SP.</p>
<p>Idem</p>	<p>A dialética em questão: considerações teórico-metodológicas sobre a historiografia contemporânea</p>	<p>Carlos Zacarias F. de Sena Júnior</p>	<p>Este artigo analisa os aspectos teórico-metodológicos da historiografia contemporânea, tendo a questão da dialética como elemento central. A partir de um texto marcante da historiadora Emília Viotti da Costa, busco demonstrar que uma determinada tradição marxista nunca deixou de promover as sínteses que são essenciais ao método dialético.</p>

Idem	História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil	Maria Auxiliadora Schmidt	O artigo tem como foco a obra de Jonathas Serrano (1855-1944). As análises, pautadas no conceito de “código disciplinar”, permitem sugerir que as obras de Jonathas Serrano introduziram de forma sistemática a influência da pedagogia no ensino de História, constituindo-se em importante contribuição para a construção do código disciplinar da História no Brasil.
Idem	O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD	Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca	O artigo objetiva delinear uma breve radiografia do livro didático contemporâneo em função de algumas temáticas centrais, porém sob o escopo daquilo que se apresentou no interior dos processos de inscrição, triagem e avaliação das obras inscritas para o Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2005, no qual as autoras desempenharam papéis vinculados diretamente à execução do processo avaliativo.
Idem	Apresentação	Conselho editorial	Mostra a preocupação com o ofício do historiador
V26 –N58	História da escravidão e da liberdade no Brasil Meridional	Sílvia Regina Ferraz Petersen	Sobre historiografia.
V27 – N53	A <i>Belle Époque caipira</i> : problematizações e oportunidades interpretativas da modernidade e urbanização no Mundo do Café (1852-1930) – a proposta do Cemumc	José Evaldo de Mello Doin; Humberto Perinelli Neto; Rodrigo Ribeiro Paziani; e Fábio Augusto Pacano	Aborda a temática lançando mão da categoria de discurso.
			A trajetória da formação do campo historiográfico intitulado “História das Mulheres e das Relações de Gênero” no Brasil é o que pretendemos abordar neste artigo. Para tanto, focalizamos as

V27 – N54	A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero	Rachel Soihet e Joana Maria Pedro	Obras publicadas a partir da década de 1980, as pesquisas realizadas e as categorias de análise utilizadas, visando traçar um panorama da constituição desse campo. Mostramos, também, a forma como as categorias ‘mulher’, ‘mulheres’ e ‘relações de gênero’ têm sido objeto de discussões, apropriações e disputas.
V27 – N54	Apresentação	Conselho Editorial	Apresenta um balanço da RBH.
V28 – N55	Para uma definição de Didática da História	Oldimar Cardoso	Este artigo visa definir a Didática da História de acordo com a atual bibliografia alemã, que a considera mais próxima da História do que da Educação. Associada à palavra <i>Geschichtsdidaktik</i> , essa definição se opõe aos conceitos de Didática da História como a arte de ensinar — <i>Lehrkunst</i> — História ou como uma coleção de métodos utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares — <i>Unterrichtsmethoden</i> . Em oposição a essas duas definições, este artigo dialoga com as bibliografias alemã, francesa e brasileira para propor uma concepção de Didática da História como uma subárea da História, uma vez que ela não trata apenas da História escolar, mas de todas as elaborações da História sem forma científica — <i>nicht-wissenschaftsförmigen Geschichtsverarbeitungen</i> .
V28 – N56	Apresentação	Conselho Editorial	Histórico da Revista.
			Este artigo busca discutir os textos e os propósitos da coleção <i>História Nova do Brasil</i> , produção conjunta do Ministério da Educação e Cultura e do Instituto Superior de Estudos

Idem	História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica	Elaine Lourenço	Brasileiros (Iseb) lançada em 1964 e logo abortada pela ditadura militar. Busca-se reconstituir o contexto da época com vistas a apresentar as múltiplas influências sobre esse projeto, bem como analisar suas repercussões e os debates e embates que gerou, com a intenção de recuperar esse importante esforço de renovação do ensino da História entre nós.
V29 – N57	Esquizohistoria : la Historia Que si en la escuela enseña, la Que preocupa a los historiadores y una posible Renovação de la historia escolar	Luis Fernando Cerri	Sobre ensino de História.
V30 – N59	A teoria da história como hermenêutica da historiografia: uma interpretação de <i>Do Império à República</i> , de Sérgio Buarque de Holanda	Arthur Assis	O presente texto oferece uma interpretação de <i>Do Império à República</i> , o livro de Sérgio Buarque de Holanda que reconta a história política brasileira da segunda metade do século XIX. Baseando-se em conceitos desenvolvidos pelo teórico da história Jörn Rüsen, o artigo detém-se particularmente em três aspectos do referido livro: os artefatos teóricos que presidem a interpretação da crise da Monarquia brasileira, os padrões narrativos que dão suporte à constituição de sentido sobre essa experiência do passado, bem como o contexto atual de orientação que serviu de parâmetro de significado/sentido à interpretação e à representação. Esta análise pretende ilustrar que a teoria da história é não só um meio para explorar abstratamente as complexas questões ligadas à produção do conhecimento histórico, mas também uma

			ferramenta para a obtenção de imagens concretas acerca da prática intelectual dos historiadores profissionais.
Idem	Fazer história, escrever a história: sobre as figurações do historiador no Brasil oitocentista	Maria da Glória de Oliveira	O objetivo do artigo é analisar as figurações que definiam qualidades e competências específicas para o estudo e a escrita da história, notadamente nas biografias de alguns “homens de letras”, publicadas na <i>Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro</i> ao longo do século XIX.
V30 – N60	A extensão na formação de profissionais de história	Aryana Lima Costa	Este artigo discute a formação de profissionais de história e o papel que cabe (ou caberia) aos cursos de história na contemporaneidade mediante as atividades concebidas para extrapolar os muros das universidades – ou seja, a extensão. Realiza-se um estudo de caso sobre as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais exigidas nas Licenciaturas pela Resolução CNE/CP n. 01/2002, tomando como exemplo o caso específico do curso de história do <i>campus</i> de Natal da UFRN. Para subsidiar essa reflexão, aborda-se a elaboração de currículos e a determinação de atividades pela perspectiva das teorias curriculares. A seguir, reflete-se sobre como nossas visões são transpostas para a maneira como concebemos atividades de extensão nas graduações.
			Este texto trata de um problema existente na escola brasileira que afeta diretamente o trabalho de ensino e aprendizagem de história: as condições de seus alunos no que se refere ao

Idem	A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história	Helenice Aparecida Bastos Rocha	domínio da leitura e da escrita. Sendo a história, inclusive a escolar, pautada na escrita, as expectativas dos professores acerca de seu domínio pelos alunos definem diretamente suas escolhas didáticas e a história que lhes apresentam nas aulas. O texto apresenta uma análise pautada nos Estudos da Linguagem e na história da escrita, visando contribuir para a visibilidade do problema além dos muros da escola e para sua discussão em outras bases.
Idem	Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas	Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca	Este artigo analisa tradições de debate sobre Ensino de História no Brasil desde a ditadura de 1964-1984. Ele discute as mudanças, permanências, conquistas e perdas na história da disciplina. Destaca a importância da cultura escolar, a necessária continuidade da escola como instituição e o diálogo com formas não escolares de ensino.
Idem	A história nos filmes, os filmes na história	Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior	Sobre história e cinema.
V31 – N 61	Memórias e narrativas (auto) biográficas	Weder Ferreira da Silva	O entusiasmo dos historiadores pela pesquisa no campo das narrativas biográficas e autobiográficas vem ganhando destaque nas publicações recentes no Brasil e no mundo. Um breve passar de olhos em catálogos de editoras e em estantes de livrarias atesta que o país experimenta grande aumento de publicações de caráter biográfico e autobiográfico.