



II Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Ernesto Laclau e seus Interlocutores  
25 a 27 de setembro de 2017  
Pelotas/RS – Brasil

Grupo de Trabalho: GT 04 – Teoria do Discurso e Educação.

**O DEBATE DA POLÍTICA CURRICULAR COMO CAMPO DISCURSIVO (1996-2006): DISPUTAS HEGEMÔNICAS DE SIGNIFICAÇÃO**

Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo  
Doutora em Educação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco/  
Unidade Acadêmica de Garanhuns  
UFRPE/UAG  
katiacaraujo.6@gmail.com



## O DEBATE DA POLÍTICA CURRICULAR COMO CAMPO DISCURSIVO (1996-2006): DISPUTAS HEGEMÔNICAS DE SIGNIFICAÇÃO

Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo

**RESUMO:** Este artigo é resultado de uma pesquisa mais ampla cujo objeto de estudo é o debate da política curricular (1996-2006), considerando demandas, articulações, antagonismos e hegemonia. Em consonância com a teoria do discurso de Ernesto Laclau, defendemos a tese de que o referido debate é um campo de articulação discursiva e disputas hegemônicas de significação em torno de projetos de sociedade, educação e currículo para a formação de professores. O estudo assume uma postura pós-estruturalista e discursiva da política curricular, questionando os essencialismos e as tentativas de fechamento da significação. O campo de estudo é a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE - e o Ministério da Educação. Especificamente identificamos as demandas, os antagonismos e as disputas hegemônicas nos documentos da ANFOPE e demais entidades do campo educacional como ANPEd, ANPAE, CEDES, FORUMDIR, FORGRAD. Para tanto, construímos um método de análise a partir da teoria do discurso na perspectiva da problematização/desconstrução dos discursos, demonstrando como se opera a sua hegemonização.

**Palavras-chave:** Política curricular; Campo discursivo; Hegemonia.



## Introdução

Neste artigo, o nosso foco é apresentar o percurso teórico-metodológico que construímos a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau, a fim de analisar o debate da política curricular (1996-2006) considerando demandas, antagonismos e hegemonia. Defendemos o referido debate como um campo de articulação discursiva marcado por disputas hegemônicas de significação. Tais disputas são políticas em torno de um projeto nacional de educação em seus níveis e modalidades, de um projeto de sociedade e um projeto de currículo para a formação de professores que produz sentidos e forma identidades e objetos, bem como mudanças na organização institucional e curricular das instituições de educação superior (IES) que ofertam a formação inicial e continuada em nível superior.

Em consonância com a teoria do discurso de Ernesto Laclau, assumimos uma postura pós-estruturalista e discursiva do currículo de formação de professores, questionando os essencialismos e as tentativas de fechamento da significação. Sob esta ótica, o currículo é visto como prática de articulação discursiva, como 'jogos de linguagem' no sentido dado por Wittgenstein (2013), onde os significados não são fixos, mas contingentes, e são definidos a partir das disputas pela sua legitimação.

O contexto da pesquisa (1996-2006) é de intensas reformas nas políticas de currículo no Brasil e, por isso, de grandes debates e embates mobilizando professores, estudantes, gestores, entidades acadêmicas educacionais e as esferas governamentais no movimento de reformulação curricular dos cursos de formação de professores da educação básica, em especial em torno da reformulação do curso de Pedagogia. Em 1996 temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional - LDBN - Lei nº 9.394/1996 traduzida como um marco importante na definição e organização da política nacional de educação brasileira.

Após a sua aprovação, uma série de regulamentações por iniciativa do MEC/CNE em relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia é



instituída neste período, entre outras se destacam a Resolução CP nº 1/1999 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISEs), a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura da Educação Básica e, finalmente, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

No cenário atual, as reformas curriculares continuam mobilizando a comunidade educacional, visto a recente aprovação da Resolução CNE/CP nº 2 do Ministério da Educação em 1 de julho de 2015, que após duas décadas, define novas Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, aplicadas à formação de professores para o exercício do magistério na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e respectivas modalidades, indicando a direção do debate atual da formação de professores. Ressalte-se que a referida Resolução incorpora antigas demandas da Anfope, como a revogação das Resoluções CP nº 1/1999; CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002, todas, palco de conflitos e disputas hegemônicas de significação entre as entidades acadêmicas de educadores e as esferas governamentais no contexto em tela.

Na seção a seguir, abordaremos as categorias discurso e hegemonia e outras noções constitutivas da teoria do discurso, que juntas permitem uma compreensão do social e da política curricular como relações discursivas. Na sequência, apresentaremos o método de análise que construímos e as demandas formuladas pelas entidades acadêmicas de educadores reunidas em torno da ANFOPE, demonstrando como se opera a sua hegemonização.

## **Discurso e realidade social**

Na obra de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe intitulada *Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical e plural*, publicada em meados da





década de 1980, os autores consideram a realidade social como discurso, isto é, uma totalidade discursiva resultante de práticas articulatórias. Discurso é prática; é articulação de sentidos que reúne as dimensões discursivas e não discursiva. Tal questão remete à própria natureza do conceito de discurso, onde os objetos se constituem dentro de uma condição discursiva, isto é, dependem da estruturação de um campo discursivo, formando ‘jogos de linguagem’ que podem produzir novas significações contingentes. No sentido dado por Wittgenstein, “os jogos de linguagem incluem uma totalidade inseparável da linguagem e das ações” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 183). Os autores partilham com Wittgenstein (2013) ao afirmarem que as propriedades materiais dos objetos formam um jogo de linguagem, que é o que eles chamam de discurso. Isso implica dizer que os sentidos “não estão meramente justapostos, mas constituem um sistema diferencial e estruturado de posições – quer dizer, um discurso” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 184).

A categoria discurso nos conduz à concepção subjacente de sociedade, ou seja, abarca todas as dimensões da realidade social e não somente práticas usuais de escrever, falar, comunicar (HOWARTH, 2008). Discurso não é entendido como um conjunto de textos, mas como uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal (MENDONÇA, 2009). Isso porque, para Laclau (2011b), as relações sociais são discursivas, são relações simbólicas que se constituem por meio de processos de significação. Enfatizando a dimensão ontológica do social, Laclau pretende afirmar o sentido de todos os objetos e práticas; mostrar que todo sentido social é contingente, contextual e relacional, e argumentar que qualquer sistema de sentidos se apoia sobre um exterior discursivo que o constitui parcialmente. O social é reconceituado em termos de discursividade, e a identidade é o resultado de uma articulação discursiva (LACLAU, 2008).

A categoria discurso permite uma compreensão do social e da política, esta como um objeto ao mesmo tempo necessário e impossível (BURITY, 2008). Em síntese, entendemos que a teoria do discurso procura explorar o caráter insubstituível, inseparável, inerradicável do processo de significação para a compreensão e para a constituição dos fenômenos sociais. De modo que toda



configuração social é uma configuração significativa (LACLAU, 2000). A noção de prática é central na sua ontologia social, com ênfase no caráter articulador e discursivo de todas as práticas social, política e hegemônica. Por isso, Laclau e Mouffe (1987, p. 176) chamam de “articulação a toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos, que a identidade destes é modificada como resultado dessa prática”. Na análise do social não há distinção entre práticas discursivas e não discursivas.

Outra questão importante a ser destacada na teoria laclauiana é o caráter incompleto da totalidade. Segundo Laclau (2011a), a totalidade é uma categoria que não pode ser erradicada, mas, como uma totalidade falida, constitui um horizonte e não um fundamento. O social se constitui no terreno da impossibilidade tanto de interioridade como de uma exterioridade total. Disso decorre que o campo das identidades nunca consegue ser plenamente fixado – nem a fixação absoluta nem a não fixação absoluta, são, portanto, possíveis.

Laclau (2011a) lida com uma totalidade fundada nas diferenças relacionais, isto é, um conjunto diferencial, heterogêneo, uma totalidade que abarca todas as diferenças. Para apreender conceitualmente esta totalidade, é preciso apreender seus limites, distingui-la de algo diferente de si mesma. Esta outra diferença provém do exterior, um exterior que é resultado de uma exclusão, de algo que a totalidade expelle de si mesma a fim de constituir-se. Daí provém à noção de equivalência, isto é, aquela que subverte a diferença, de maneira que “toda identidade é construída dentro de uma tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência” (LACLAU, 2011a, p. 94). Em suma, o que se tem é “uma totalidade falida, o lugar de uma plenitude inalcançável” (LACLAU, 2011a, p. 94).

A formulação teórica da lógica da equivalência e da diferença é central no aporte teórico de Laclau e Mouffe. “A equivalência cria um segundo sentido que, enquanto é parasitário do primeiro, o subverte: as diferenças se anulam na medida em que são usadas para expressar algo idêntico que subjaz a todas elas” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 218). Em outras palavras, a equivalência somente existe no ato de subverter o caráter diferencial desses termos: “dois termos para serem



equivalentes devem ser diferentes - caso contrário, seria uma simples identidade” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 220). Isto significa dizer que o contingente subverte o necessário, impedindo-lhe de constituir-se plenamente. A contingência do sistema de diferença se mostra na ‘não fixação’ que as equivalências introduzem. O caráter final desta não fixação, isto é, a precariedade final de toda diferença, terá de mostrar-se em uma relação de equivalência total na qual dissolva a positividade diferencial de todos os seus termos. Daí advém a fórmula do antagonismo.

Sob essas bases, Laclau e Mouffe (1987) constroem a noção de impossibilidade da sociedade: o social é articulação uma vez que a sociedade é impossível. Para Marchart (2008), tal afirmação acompanha a mudança de paradigma em direção ao pós-estruturalismo e ao pós-fundacionalismo; se o discursivo é considerado como algo central, então nunca estaremos numa situação em que a sociedade encontre sua base última ou atinja sua totalidade, onde o antagonismo desapareça e a política termine. A impossibilidade da sociedade é uma implicação necessária do construtivismo formulado pelos autores. Nas palavras de Laclau e Mouffe (1987, p. 192), “se o social não consegue fixar-se a si próprio em formas inteligíveis e instituídas de uma sociedade, o social apenas existe, contudo, como um esforço para construir aquele objeto impossível”. Esse esforço é justamente a política. A articulação política ou a construção é, portanto, apenas possível na medida em que a sociedade é impossível.

Enfim, a sociedade como objeto de conhecimento pleno é impossível, uma vez que os sentidos sociais são sempre abertos e incompletos, como assevera Mendonça (2009). Isso nos leva a alcançar a dimensão complexa do social, que impede a completa universalização ou totalização de seus conteúdos particulares, na medida em que tentativas de fechamento completo de sentidos sociais são empreitadas sempre incompletas e precárias. Na seção a seguir, discutiremos a categoria hegemonia como uma nova lógica de constituição do social.

## **Hegemonia, articulação, antagonismo**





Laclau e Mouffe (1987) constroem o conceito de hegemonia como uma nova lógica de constituição do social a partir de uma leitura desconstrutiva de Gramsci e, de modo geral, da tradição marxista. Na obra intitulada *Hegemonia e estratégia socialista*, os autores recuperam o arcabouço teórico formulado por Gramsci, especialmente a sua conceituação de hegemonia, assinalando os limites do marxismo para pensar a configuração do social. Situam-se no terreno do pós-marxismo na medida em que fazem uma desconstrução da tradição marxista, questionando e problematizando a adequação de suas principais categorias. Para tanto, trazem os aportes teóricos de correntes pós-estruturalistas como a psicanálise com a teoria lacaniana, o desconstrucionismo de Jacques Derrida, bem como as contribuições da filosofia analítica de Wittgenstein e da filosofia de Heidegger.

A crítica de Laclau e Mouffe ao marxismo refere-se a um projeto incapaz de dar conta da compreensão das relações sociais contemporâneas. O marxismo ficou adstrito a uma concepção essencialista de sociedade, calcada, sobretudo, na lógica reducionista das relações sociais vinculadas ao antagonismo capital *versus* trabalho (MENDONÇA, 2009, p. 154). Para Laclau e Mouffe (1987), o que está em crise atualmente é toda concepção do socialismo fundada na centralidade ontológica de classe operária, na afirmação da Revolução como momento fundamental na transição do tipo de uma sociedade para outra, e a ilusão da possibilidade de uma vontade coletiva perfeitamente una e homogênea que tornaria inútil o momento da política.

Em oposição, os autores argumentam acerca do caráter plural e multifacetado que apresentam as lutas sociais contemporâneas. A mesma riqueza e pluralidade das lutas sociais contemporâneas têm gerado, por conseguinte, uma crise teórica. O fio condutor de suas análises tem constituído as transformações do conceito de hegemonia. Afirmam que por trás do conceito de 'hegemonia' se esconde algo mais que um tipo de relação política complementar às categorias básicas da teoria marxista; com ele se introduz uma lógica social que é incompatível com estas últimas (LACLAU; MOUFFE, 1987). Apontam o pensamento de Gramsci apenas como um momento transicional na desconstrução do paradigma político





essencialista do marxismo clássico. Isto porque para Gramsci, o núcleo de toda articulação hegemônica continua sendo uma classe fundamental. Argumentam ser necessário ir além do seu pensamento e desconstruir a noção de classe social, fundamental à compreensão das sociedades contemporâneas. Nesse sentido, reformulam o conceito de hegemonia que não seria mais considerado em termos da unificação de forças políticas a partir de um conjunto de interesses que são constituídos em si mesmos, mas envolveria a articulação de identidades sociais em um contexto de antagonismo social, revelando, pela desconstrução da noção de estrutura, o caráter discursivo e, portanto, contingente de toda identidade/interesse social (SALES, 2008).

Não obstante, consideram o conceito de hegemonia de Gramsci como um divisor de águas no pensamento marxista, na medida em que amplia o terreno atribuído à recomposição política e a hegemonia. “O que há de radicalmente novo em Gramsci é uma ampliação, maior do que em qualquer outro teórico de seu tempo, do terreno atribuído a recomposição política e a hegemonia, tanto que a teorização sobre a natureza do vínculo hegemônico ultrapassa claramente a categoria leninista de aliança de classes” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 115).

Para falar em hegemonia não basta o momento articulatório dos sentidos, é preciso que a articulação se dê através de um enfrentamento com práticas articulatórias antagônicas. Isso significa que “a hegemonia se constitui em um campo marcado por antagonismos e supõe, portanto, fenômenos de equivalência e efeitos de fronteira” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 231). As duas condições de uma articulação hegemônica são a presença de forças antagônicas e a instabilidade das fronteiras que as separam. Sem equivalência e sem fronteiras não é possível falar de hegemonia. Equivalência e diferença não se excluem mutuamente, mas refletem-se entre si, uma necessita da outra como condição para a construção do social. O social é o lugar dessa tensão insolúvel. As equivalências não eliminam as diferenças, na medida em que a diferença continua operando dentro da equivalência (LACLAU, 2011a). Não existem meios conceituais para apreender totalmente o objeto. Não obstante, esse objeto tem suas diferenças particulares no campo das



representações. Desse modo, existe a possibilidade de que uma diferença, sem deixar de ser particular, assuma a representação de uma totalidade incomensurável.

Nessa perspectiva, seu corpo está dividido entre a particularidade que ela possui e a significação mais universal de que é portadora (LACLAU, 2011a). É justamente o mecanismo de uma particularidade assumir uma significação universal que Laclau denomina de hegemonia. Dito de outro modo, hegemonia é a capacidade de representar, enquanto uma posição particular, algo maior, mais abrangente. A identidade hegemônica passa a ser da ordem do significante vazio, transformando a sua própria particularidade no corpo que encarna uma totalidade inalcançável. Significantes vazios querem dizer que existe um ponto dentro do sistema de significação que é constitutivamente irrepresentável e, nesse sentido, permanece vazio, mas é um vazio que pode ter significado porque é um vazio dentro da significação (LACLAU, 2011a). Em outras palavras, um significante vazio surge se há uma impossibilidade estrutural da significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção). Dito de outro modo, a verdadeira possibilidade da significação está no sistema, e a verdadeira possibilidade dele é a de seus limites (LACLAU, 2011a).

A questão do significante vazio está ligada aos limites do sistema de significação. Pensar os limites de algo é o mesmo que pensar o que está fora deles. Os limites de um sistema de significação não podem ser eles mesmos significados; eles têm de mostrar a si mesmos como interrupção ou quebra no processo de significação. Disso decorre uma questão central: os verdadeiros limites nunca são neutros, mas pressupõem exclusão, os verdadeiros limites são sempre antagônicos (LACLAU, 2011a). Para Laclau (2011a), a presença de 'significantes vazios' representa a condição mesma para a hegemonia. Nesse caso, o significante vazio é o puro cancelamento de toda diferença da particularidade, sendo a própria subversão do processo de significação. Enfim, para Laclau (2011a), a presença de 'significantes vazios' representa a condição mesma para a hegemonia. Nesse caso, o significante vazio é o puro cancelamento de toda diferença da particularidade, sendo a própria subversão do processo de significação.



Entendemos que a hegemonia discursiva de Laclau é um lugar vazio, mas um vazio que tem significado porque é um vazio dentro da significação de um processo de lutas políticas, marcado por disputas entre as diferentes demandas e pelos antagonismos inerentes a esse mesmo processo. Por analogia, podemos dizer que a política de currículo para a formação de professores, torna-se, assim, uma luta por sua própria significação do que vem a ser formação, currículo, docência e o próprio curso de Pedagogia. É um jogo político que produz sentidos para a formação de professores, sendo importante mostrar as marcas contingentes de sua constituição. A seguir, trataremos de apresentar o método de análise.

### **O método de análise e a teoria do discurso: as trilhas de um percurso**

A teoria do discurso constitui o nosso aporte teórico e metodológico, é com ela que dialogamos na medida em que contribui na busca de respostas às seguintes indagações: quais as demandas, as articulações e os antagonismos constituídos no debate da política curricular (1996-2006)? Quais demandas particulares se articulam para formar cadeias equivalenciais? Como se dá a formação da fronteira antagônica? Quais demandas se afirmam e se hegemonomizam na política de currículo? Como se vê, a teoria do discurso contribui para elucidar a articulação de discursos concorrentes e, conseqüentemente, a transformação de identidades e práticas (LACLAU; MOUFFE, 1987).

Elegemos como categorias analíticas discurso, demandas, articulação, antagonismo, hegemonia, lógicas da diferença e da equivalência, e outras noções constitutivas da teoria do discurso como contingência, pontos nodais, significante vazio, objetivando analisar o debate da política curricular e os sentidos do estágio supervisionado no período 1996-2006, considerando demandas, antagonismos e hegemonia. Podemos assim dizer, construímos um método de análise a partir do arcabouço teórico da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (1987), método este que





não se confunde com as diferentes variedades de análise do discurso como a análise do discurso francesa, a análise crítica do discurso de Norman Fairclough e tampouco com a arqueologia de análise do discurso de Michel Foucault.

De igual modo, o nosso método de análise não está baseado no método elaborado por Howarth (2005) intitulado de “prática articulatória”, cujo objetivo é começar o processo de retificação do “déficit metodológico” estudando a maneira pela qual a teoria do discurso se aplica a objetos empíricos de investigação, conforme o autor. Embora tenhamos estudado tal método, inspirando-nos nele em algumas passagens de nossa tese, não partimos dele, mas, sim, da própria teoria do discurso e de suas categorias analíticas aplicadas ao nosso objeto de estudo. Nesse aspecto, consideramos que inovamos nas questões referentes ao método, visto que conseguimos sistematizar um método de análise a partir da teoria do discurso com seu sistema de suposições ontológicas e conceitos teóricos, aplicando-os ao nosso *corpus* analítico de pesquisa.

Portanto, a compreensão do debate da política curricular (1996-2006) é o nosso objeto de estudo. Um objeto definido como um campo particular de significados produzidos em uma conjuntura histórica dada - o contexto de reformulação curricular dos cursos de formação de professores, constituído por forças políticas e atores educacionais que disputam a hegemonia dos sentidos. Dessa maneira, acentuamos: “todos os objetos e práticas têm um significado e os significados sociais são contextuais, relacionais e contingentes” (HOWARTH, 2005, p. 39).

Defendemos o nosso objeto de estudo como uma prática discursiva e como local de disputa hegemônica de significação. Isso remete à concepção de conhecimento/currículo, ou seja, “como local de conhecimento, o currículo é a expressão de nossas concepções do que constitui conhecimento” (SILVA, 2010, p. 63). Na concepção realista de conhecimento, “existe um mundo objetivo de fatos, de coisas, de habilidades ou no máximo, de significados fixos, que devem ser transmitidos. Nessa concepção, o currículo não passa de um repertório desses





elementos” (SILVA, 2010, p. 64). Em contraposição, tal como a linguagem, “o currículo não é um meio transparente, que se limita a servir de passagem para um “real” que o conhecimento torna presente” (SILVA, 2010, p. 64), mas é concebido como um local de produção de sentidos.

Os filósofos da linguagem criticam a metafísica da linguagem, e concebem a linguagem como um jogo contingente. Nessa perspectiva, “nunca se saberá o que é mesmo este mundo nem como ele funciona” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13). O que há é uma incompletude do dito e ela não decorre de alguma suposta incompletude do entendimento humano ou do próprio dizer, mas sim da linguagem em que se aloja o dito (VEIGA-NETO, 2003). Parafraseando Veiga-Neto (2003), isso tem consequências para as formas de se conceber o conhecimento e o currículo, na medida em que não cabe dizer o que é o mundo; no máximo o que se pode fazer é mostrar que é constituído por jogos de linguagem sempre contingentes, com múltiplas possibilidades de significação. Nesse sentido, a virada linguística “resolveu o problema da incompletude das linguagens, dissolveu a questão da impossibilidade da tradução suficiente e nos colocou novos desafios” (VEIGA-NETO, 2003, p. 14).

Quanto às formas de se conceber o currículo, concordamos com Lopes e Macedo (2011a) ao afirmarem que o currículo não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Podemos dizer que o dispositivo teórico ao qual nos filiamos e as categorias analíticas às quais elegemos, levam-nos à apreensão de práticas articulatórias de significação, práticas essas que estão situadas no debate conflituoso da política curricular para a formação de professores da Educação Básica.

A nosso ver, essas são práticas articulatórias de significação que buscam a hegemonia, fruto da relação dialética entre as lógicas da equivalência e diferença que, segundo Laclau e Mouffe (1987), podem construir significados, identidades e práticas. Assim é que entendemos o debate da política curricular de formação de professores: como articulação discursiva. A partir do que acabamos de expor,



consideramos a teoria do discurso e seu arcabouço teórico potentes para desenvolver uma estratégia de investigação aplicável à análise do nosso objeto de pesquisa. Ou seja, como acentua Howarth (2005), a teoria do discurso se aplica a objetos empíricos de investigação, sendo viável o trabalho com os postulados teóricos em estruturas particulares. Como dissemos, operamos, dentre outras, com as noções de práticas articulatórias e lógicas de significação, como por exemplo, a lógica da hegemonia e a lógica da equivalência e diferença, apropriadas ao nosso objeto-empírico de pesquisa.

Nesse sentido, “um objetivo central da análise textual na teoria do discurso é localizar e analisar os mecanismos pelos quais o significado se produz, estabelece, questiona e subverte em textos particulares” (HOWARTH, 2005, p. 77). Consideramos como Howarth (2005) que a teoria do discurso pode explicar problemas particulares, desde que estejamos atentas às condições sob as quais é possível reunir os elementos teóricos e empíricos heterogêneos em uma cadeia explicativa sem reduzir ou subsumir tais elementos a leis ou abstrações mais elevadas, dando lugar a um ecletismo em que lógicas e conceitos incompatíveis convivam de maneira inconsistente.

Pode-se dizer que as discussões sobre o método na teoria do discurso fazem parte de uma conversação em curso e com final aberto. Isso nos leva a afirmar que continuamos a abrir trilhas, no sentido dado por Duque-Estrada (2004, p. 33), a “fazer o caminho para seguir na trilha, o que nunca se faz sem correr riscos, como aquela em que sempre e já nos encontramos, qualquer que seja o âmbito trilhado”.

### **O campo da pesquisa e a constituição do *corpus***

Definimos como campo de pesquisa a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e entidades do campo educacional como ANPEd, ANPAE, CEDES, FORUMDIR, FORGRAD por possuírem experiência histórica acumulada em torno da formação dos profissionais da educação, e por fazerem parte do debate em tela, bem como o Ministério da Educação/Conselho

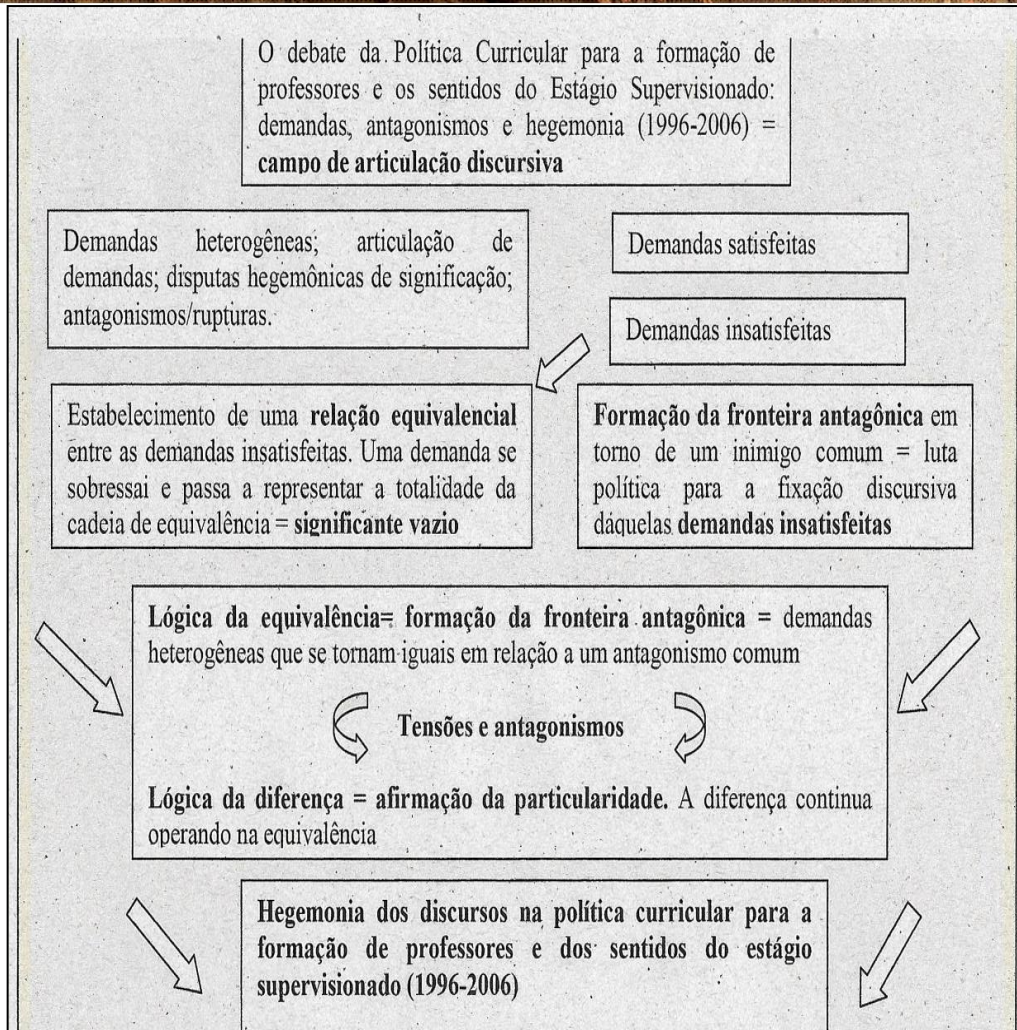


Nacional de Educação (MEC/CNE). Analisamos 17 documentos produzidos pela ANFOPE e demais entidades do campo educacional sob a forma de boletins, cartas, manifestos e posicionamentos teóricos acerca da reformulação curricular dos cursos de graduação, destinados à formação dos profissionais da educação<sup>1</sup>, e 9 documentos do MEC/CNE entre Resoluções e Pareceres.

Quanto à seleção dos documentos das entidades acadêmicas de educadores, elegemos aqueles que apresentavam os elementos necessários para a análise das demandas curriculares, dos conflitos teóricos e das discussões dos educadores nos diferentes fóruns a nível nacional sobre a formação de professores e o currículo.

Neles estão presentes concepções sobre docência, reivindicações curriculares, projetos de sociedade, educação, formação e currículo, discussões sobre o *locus* da formação dos profissionais da educação, antagonismos em relação ao aparecimento da figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como espaço para a formação de professores, a relação entre bacharelado e licenciaturas, o perfil e a identidade do curso de Pedagogia, as habilitações no Curso de Pedagogia e a formação dos pedagogos e demais licenciados, a organização institucional e curricular, concepções de prática e de estágio curricular supervisionado para os cursos de formação, entre outras. A seguir, apresentaremos o esquema gráfico do percurso de análise a partir da teoria do discurso.





**Figura 1. Esquema gráfico do percurso de análise**

**Nota** Fonte: Adaptado de LACLAU, Ernesto. La razón populista. 6ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011a.

### Articulação discursiva de demandas

No processo de identificação/análise das demandas formuladas pelas entidades, utilizamos categorias analíticas da teoria do discurso como hegemonia, articulação, demandas, significante vazio, lógicas da equivalência e diferença, dentre outras, com o intuito de explicitar as disputas teóricas e curriculares e as identidades hegemônicas no debate em tela. Elaboramos questões como: quais os enfoques curriculares que disputam hegemonia? Como se articulam? Quais os projetos de





sociedade, educação, formação e currículo que se confrontam? E quais os discursos políticos que os fundamentam? Quais os sentidos de docência? E de prática pedagógica e estágio supervisionado? Como os sentidos do estágio são construídos nesse debate? Na tabela a seguir, agrupamos os temas que constituíam tais demandas.

Tabela 1

**Temas que constituem as demandas de formação de professores nos documentos das Entidades Acadêmicas de Educadores**

Currículo: princípios educativos e eixos da formação de professores/base comum nacional
Docência como base da formação e da identidade do profissional da educação
Locais de formação dos profissionais da educação
Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado

Fonte: Documentos das entidades acadêmicas de educadores.

Os temas acima extraídos estão intimamente relacionados entre si e agregam uma gama heterogênea de demandas. Os mesmos foram separados como uma forma didática de organização dos dados, a fim de facilitar a sua análise. Sob a ótica de Laclau (2011a; 2006), podemos dizer que encontramos uma articulação discursiva de demandas. Isso porque, na visão de Laclau (2006, p. 22), “uma unidade não está dada por uma só posição de sujeito, mas por uma pluralidade de posições de sujeito que começam a estabelecer entre si um certo grau de solidariedade”. Esse é o caminho para entendermos o conceito de demanda e a cadeia/relação de equivalência que se estabelece entre elas.

Para a teoria do discurso, se uma demanda específica e pontual não é satisfeita, outras demandas também insatisfeitas e distintas umas das outras se juntam e criam um sentimento básico de solidariedade entre todas essas demandas. Do ponto de vista da particularidade dessas demandas, elas podem ser inteiramente distintas umas das outras, mas do ponto de vista de oposição ao sistema - entendido como o “inimigo” ao qual essas demandas estão se opondo – elas passam a



estabelecer entre si uma relação de equivalência. Segundo Laclau (2006), se as demandas forem individualmente satisfeitas, não haverá equivalência entre todas elas. Mas se as demandas não são satisfeitas, começa-se a criar uma relação equivalencial. Se a cadeia equivalencial se estende o suficiente, faz-se necessário representá-la simbolicamente como um todo. Essa representação se dá através das demandas individuais, isto é, uma certa demanda particular adquire a função suplementar de representar a totalidade da cadeia de equivalências, passando a representar algo mais abrangente, mais amplo. A particularidade que assume uma função universal é o que Laclau denominou de hegemonia. A seguir, problematizaremos o tema *Currículo* e a demanda que reivindica uma base comum nacional (BCN) para os currículos de formação de professores da educação básica.

### **Base comum nacional (BCN): um significante vazio**

A base comum nacional (BCN) é um conceito amplo, complexo, que articula uma heterogeneidade de demandas, sendo reafirmada em todos os documentos finais dos Encontros Nacionais da Anfope ora analisados. Podemos afirmar que a BCN se coloca como uma demanda que disputa a hegemonia de significação por um projeto de currículo nacional para a formação de professores. O conceito em sua origem se vincula a uma demanda histórica do movimento de educadores, ou seja, a identidade do curso de Pedagogia/concepção do pedagogo/extinção das habilitações:

A base comum nacional, concepção que vem sendo construída coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação [...] originou-se já no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, como contraposição à concepção do pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação, a preparação para a docência, o ser professor (ANFOPE, 2000, p. 10).

A concepção de base comum nacional vai sendo articulada pelo movimento de educadores desde o I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, onde aparece



a figura da CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores), da qual se originou a ANFOPE, em 1990. A BCN está estreitamente vinculada à demanda da docência como base da formação e da identidade profissional do educador que reivindica a unidade no processo de formação entre licenciados e pedagogos: “todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (CONARCFE, 1983 *apud* ANFOPE, 2000, p. 10).

Também o conceito vai se afirmando como um princípio da formação básica, como um corpo de conhecimentos que expressa o seu antagonismo ao modelo de currículo mínimo e em prol da articulação entre teoria e prática e das relações educação e sociedade: “a base comum nacional [...] não deve ser concebida como um currículo mínimo [...], e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (CONARCFE, 1983, p. 4 *apud* ANFOPE, 2000, p. 10). Ao longo do debate, a Anfope vai aprofundando essa concepção de tal modo que a BCN reafirma não se restringir à formação do profissional do curso de Pedagogia, mas é comum a todos os cursos de formação para todos os profissionais da educação. Vejamos no extrato a seguir:

**a base:** os fundamentos da formação profissional, tendo a docência como base dessa formação - **comum:** porque presente em todas as instâncias de formação profissional - **nacional:** porque unifica a luta em defesa da profissionalização respeitadas as diversidades dos tempos e dos espaços de formação nas instituições (ANFOPE, 1998a, p. 2, grifo do autor).

A amplitude do conceito o coloca ainda como uma forma de luta contra a degradação da profissão, agregando demandas como a luta por política global de formação dos educadores, condições de formação, a docência como base da formação e em defesa de políticas de profissionalização docente: “o conteúdo da formulação da base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério [...]” (ANFOPE, 2000, p. 9). A BCN é também vinculada à demanda da profissionalização do magistério, o que permite “assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o





conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, parece ser o desafio atual” (ANFOPE, 2000, p. 9).

A BCN, ao mesmo tempo em que é afirmada como única para todos os cursos de formação, enfatiza o respeito às especificidades de cada instância formadora: “haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras [...]” (ANFOPE, 1992, p.14, *apud* ANFOPE, 1998b, p. 11). A BCN agrega ainda o discurso em defesa da formação unificada do educador, contrária ao currículo mínimo e em prol de um projeto pedagógico comum aos cursos de formação de profissionais da educação, fundado nessa mesma base (ANFOPE, 2000).

Como estamos adotando a leitura pós-estruturalista na perspectiva da hegemonia e da desconstrução dos discursos, procuramos identificar sintomas de indecidibilidade e oscilações de sentidos nos discursos ora analisados, sendo possível apreender uma certa ambiguidade no discurso da base comum nacional. Ao mesmo tempo em que é afirmada como única para todos os cursos de formação, enfatiza o respeito às especificidades de cada curso/instância formadora. Consideramos a BCN como um discurso curricular que se pretende hegemônico, ou melhor, tomando de empréstimo a expressão usada por Lopes e Matheus (2014), é um projeto que busca uma centralidade curricular por mecanismos de articulação de diferentes demandas, antagonismos e disputas no debate da formação de professores no período 1996-2006.

No tocante à organização curricular, a Anfope reivindica um currículo organizado por eixos: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade entre teoria/prática; c) gestão democrática; d) compromisso social e ético do profissional da educação; e) trabalho coletivo e interdisciplinar; f) articular formação inicial e continuada (ANFOPE, 1998b). No que concerne à perspectiva teórica de currículo, a BCN é tributária da perspectiva sócio-histórica de educação desenvolvida por Saviani (2012). Sob a influência do pensamento marxista, a BCN coloca-se como uma diretriz que deve permear os currículos de formação do educador (ANFOPE,





1998b), trazendo em seu interior uma concepção sócio-histórica de educação/educador: “na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, deve-se também reafirmar a construção da concepção sócio-histórica de educador [...]” (ANFOPE, 2000, p. 9).

A partir de um contexto de articulação discursiva e de múltiplas possibilidades de significação que se colocam no jogo político contingente, poder-se-ia questionar um projeto de currículo centrado que visa garantir a formação de identidades *a priori* como um dentre vários, ou de um currículo que visa garantir a formação de sujeitos capazes de transformar a sociedade (como sendo do interesse da maioria da população) (LOPES, 2010), como um dentre vários que disputam a hegemonia de significação em um contexto diferencial. Defendemos uma concepção de currículo dentro do jogo político contingente, como articulação e negociação de sentidos.

Estabelecendo a conexão entre teorias de currículo e política de currículo, com base no que acabamos de expor, vê-se que a perspectiva curricular defendida pela Anfope é tributária de teorias críticas mais gerais sobre a educação e o currículo. Tal perspectiva é afirmada em todos os documentos analisados, com o suporte de teorias marxistas. Conforme estudos, até meados dos anos 1990, o pensamento crítico foi fortemente hegemônico na teoria e na política curricular no Brasil, numa tentativa de inverter a base das teorias curriculares tradicionais.

No que concerne a uma visão política e social da educação, a BCN está comprometida com um projeto de sociedade/educação vinculado à transformação da escola e da sociedade: “a posição historicamente assumida pela Anfope evidencia um projeto de formação de professores identificado com os desafios de uma ampla e profunda transformação da escola e da sociedade” (ANFOPE, 2002, p. 12). A luta pela reformulação curricular dos cursos de formação, proposta pela Anfope, vincula-se a um projeto de transformação da sociedade como possibilidade de influenciar projetos democráticos e de justiça social: “[...] é uma luta constante [...]. Ela insere-se no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que por sua vez insere-se no movimento dos trabalhadores em geral, pela construção de uma nova sociedade mais justa, democrática e igualitária (ANFOPE, 1998b, p. 8). Tal discussão nos leva



a assumir a interpretação do político e da política na lógica da hegemonia, tal como propugnada pela teoria do discurso, e a considerar a dimensão política do currículo no debate em pauta. A política, segundo o pensamento de Laclau, é constitutiva do social, concebida como tomada de decisões em um terreno indecidível onde o poder é constitutivo. O currículo político vinculado a um projeto de justiça e democracia é um projeto impossível, na medida em que “é impossível pressupor fundamentos fixos – conhecimentos, valores, práticas, relações, instituições – que definam de uma vez por todas o caráter político, em qualquer contexto social, em qualquer constituição do social, para todos os grupos sociais” (LOPES, 2014, p. 56).

Isso nos leva a considerar a BCN como uma decisão política que consiste numa forma de luta por ocupar espaços provisoriamente vazios, ou seja, luta por hegemonia em torno de um projeto de currículo para a formação de professores que são sempre precárias e contingentes. Consideramos o currículo como uma ação política de significação ampliada pela ausência de uma predefinição de horizontes e fundamentos. Tal compreensão “contribui para bloquear a possibilidade de um fundamento como a razão correta e definitiva para organizarmos o currículo de uma determinada maneira” (LOPES, 2014, p. 48).

Entendemos hegemonia e desconstrução como os dois lados de uma mesma moeda, isto é, desconstrução que mostra as relações contingentes de uma identidade na medida em que outras articulações – igualmente contingentes – também demonstrarão sua possibilidade. Como uma decisão política contingente, consideramos a concepção base comum nacional como uma demanda cujo corpo é dividido, que transforma a sua particularidade em busca da fixação de um projeto hegemônico para o currículo nacional de formação de professores. Resulta de uma série de articulações de diferentes demandas, dadas no enfrentamento com forças antagônicas, em um jogo político de produção de sentidos (provisórios) sobre o currículo. Isso porque a BCN como uma particularidade, assume a função de representar algo maior, mais abrangente no campo de disputas discursivas no contexto da reforma curricular dos cursos de formação de professores, agregando



uma pluralidade de sentidos como demonstrado nos documentos da Anfope. Podemos dizer que a BCN é a busca de uma identidade hegemônica que passa a ser da ordem do significante vazio, que divide o seu corpo numa dispersão/articulação de sentidos, transformando a sua própria particularidade em um corpo que encarna uma totalidade inalcançável. Parafraseando Lopes e Matheus (2014), são tantas as demandas agregadas à base comum nacional, tal como acabamos de expor, que ela se esvazia de significado.

É por intermédio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a base comum nacional se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome. Por essa ótica, afirmamos que a BCN é um mecanismo de constituição da hegemonia de uma política de currículo centralizada. Convém salientar que não estamos com isso atribuindo um sentido de negatividade ao esvaziamento, mas demonstrando como se opera a hegemonia na teoria do discurso. Na tabela a seguir, representamos graficamente a forma como interpretamos/problematizamos a base comum nacional (BCN): como um significante vazio.

Tabela 2

### **Base comum nacional (BCN): um significante vazio**

Particularidade/conteúdo próprio/significado/nome
Representação universal da totalidade; pluralidade de demandas; busca preencher de forma incompleta a ausência de plenitude

**Nota** Fonte: Adaptado de LACLAU, Ernesto. La razón populista. 6ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011a.

Argumentamos que a constituição de uma base comum nacional para o currículo de formação de professores é impossível, assim como é impossível a sociedade constituir-se plenamente do ponto de vista da completude de seus sentidos. É impossível a completude de sentidos no campo discursivo da política





curricular, marcada pela contingência e por múltiplas possibilidades de significação. Ou seja, é impossível o fechamento da totalidade significativa num sistema relacional, de diferenças, daí concluirmos não caber, na lógica discursiva, um currículo centralizado, na medida em que não há um fechamento final, mas apenas um fechamento precário e contingente, onde há abertura a múltiplas possibilidades.

A BCN como uma identidade que se pretende hegemônica no campo da política curricular, na perspectiva da lógica relacional, é uma identidade incompleta porque penetrada pela contingência. Mesmo que a BCN se sobressaia como uma identidade curricular hegemônica, a sua presença plena é impossível diante da incompletude da estrutura. No entanto, importa salientar, há uma tensão ou mesmo um paradoxo entre a impossibilidade do fechamento da significação e a necessidade contingente dessa fixação, na medida em que é esse aparente fechamento que vai permitir a hegemonia nas políticas curriculares. Isso porque, nesse aparente fechamento da totalidade de significação, há uma heterogeneidade de demandas onde as diferenças e os antagonismos se tornam presentes dentro de um determinado campo hegemônico, fazendo com que essas fixações ou contenções sejam sempre parciais e precárias.

Ao problematizarmos a BCN isso não implica necessariamente o abandono dos seus princípios básicos, mas é uma nova postura de analisar os seus temas/conteúdos, ou seja, sua hegemonização a partir de uma perspectiva diferente, amparada em um conjunto de categorias com possibilidades de seu questionamento. Conforme o que acabamos de expor, reafirmamos a concepção da base comum nacional como uma decisão política que consiste numa forma de luta por ocupar espaços provisoriamente vazios, ou seja, luta por hegemonia em torno de um projeto de currículo para a formação de professores que são sempre precárias e contingentes.

## **Conclusão**





Neste artigo, apresentamos o método de análise que construímos a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau, a fim de identificar as demandas formuladas pelas entidades do campo educacional no debate da política curricular (1996-2006). Na sequência, problematizamos algumas das demandas curriculares formuladas pela Anfope, como a que reivindica a base comum nacional (BCN) para os currículos dos cursos de formação de professores. Identificamos a BCN como um significante vazio que divide seu corpo entre a particularidade e uma representação mais abrangente. Consideramos a base comum nacional como um discurso curricular hegemônico que busca uma centralidade curricular através da articulação de diferentes demandas, em meio a antagonismos e disputas de significação no debate da política curricular de formação de professores.

Do ponto de vista discursivo, argumentamos que a constituição de uma base comum nacional para o currículo de formação de professores é impossível, porque é impossível a completude dos sentidos no campo da articulação discursiva da política curricular. Defendemos não ser possível o fechamento da totalidade significativa no campo da política curricular, que é sempre relacional e contingente, não é fixo, e onde a conversação nunca se fecha.

Contudo, afirmamos a tensão permanente entre a impossibilidade do fechamento da significação e a necessidade contingente da fixação do discurso. Concluimos defendendo a tese que o debate da política curricular não tem prazo para terminar, é um campo discursivo de articulação de demandas, negociação, antagonismos e de disputas de significação sempre precária e contingente, já que novos projetos estão em jogo apontando a possibilidade de romper com uma dada fixação proposta, como resultados do efeito de equivalência.

## Notas

---

<sup>1</sup> Os documentos das entidades acadêmicas de educadores são: ANPED, ANPAE, ANFOPE, CEDES, FORUMDIR. Pronunciamento conjunto das Entidades da área da Educação sobre o Curso de Graduação em Pedagogia, 2006; ANFOPE. Documento Final XIII Encontro Nacional. Campinas, SP, 2006; ANFOPE, ANPED, CEDES. Documento das Entidades sobre o Anteprojeto de Resolução do CNE sobre o Curso de Pedagogia, 2005; ANFOPE. Documento Final do XII Encontro Nacional. Brasília, DF, 2004; ANFOPE, ANPED, CEDES. Documento enviado ao CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia,



2004; FORGRAD. Diretrizes para a formação de professores: concepções e implementação (Versão preliminar). Texto elaborado com base na Oficina de Trabalho de João Pessoa, PB, realizada em 16 a 17 de setembro de 2002; Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, encaminhada por: Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e Comissão de Especialistas de Formação de Professores, Brasília, 2002; ANFOPE. Documento Final do XI Encontro Nacional. Florianópolis – SC, 2002; Posicionamento conjunto das entidades: ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização nacional por uma nova educação básica”, instituído pelo CNE, Brasília/DF, 07/11/2001; ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão, UNDIME, CONSED, CNTE. Contribuições das Entidades para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a Formação do Professor para a Educação Básica em cursos de Nível Superior, Brasília, 23/04/2001; ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, Fórum em Defesa da Formação do Professor. Contribuições das Entidades para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a Formação do Professor para a Educação Básica em Cursos de Nível Superior, RJ, 03/04/2001; ANFOPE. Documento Final do X Encontro Nacional. Brasília, DF, 2000; Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 06/05/1999.; Documento Norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores: GT Licenciaturas, constituído pela SESu/MEC, 1999; ANFOPE /FORUMDIR, Carta de Recife, 05/11/1999; ANFOPE. Documento Final do IX Encontro Nacional. Campinas, 1998; ANFOPE. Documento Final VII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996.

## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. 1998 - 15 Anos de Luta em Defesa de uma Política Nacional Global de Formação dos Profissionais da Educação. **Boletim da ANFOPE**, ano IV, n. 8, 1998a.

\_\_\_\_\_. Documento Final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE. 1998, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: ANFOPE, 1998b.

\_\_\_\_\_. Documento Final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 10., 2000, Brasília. **Anais...** Brasília: ANFOPE, 2000.

\_\_\_\_\_. Documento Final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 11., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANFOPE, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.



\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP** n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP** n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP** n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2000b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP** n. 1/1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISEs).

BURITY, Joanildo. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (Org.) **Desconstrução e Ética**: Ecos de Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2004.

HOWARTH, David. Hegemonia, subjetividad política y democracia radical. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (Org.). **Laclau**: aproximaciones críticas a su obra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

\_\_\_\_\_. Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de La Articulación. **STUDIA POLITICAE**, nº 05 – otoño 2005. Publicada por la Facultad de ciencia política y Relaciones Internacionales, de la Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, república Argentina. Disponível em: <<http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/Prueba2/article/view/585>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estrategia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión, 2000.

\_\_\_\_\_. **La razón populista**. 6. reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Coordenação geral e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUEJ, 2011b.





\_\_\_\_\_. Posfácio. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-Estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a.

\_\_\_\_\_. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JÚNIOR., Aécio; BURITY, Joanildo A. (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise do social**. São Paulo: Annablume, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo, política e cultura. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino).

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_; MATHEUS, Danielle dos Santos. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo. **Educação & Realidade**, Porto alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casimiro; DE ALBA, Alicia (Org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MARCHART, Oliver. Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma de Escola de Essex. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-Estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência política**, nº 1, Brasília, janeiro-junho de 2009, p. 153-169.

SALES, Ronaldo. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Revisão da tradução e apresentação Emmanuel Carneiro Leão. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013.



---

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003.