

**“Como querer laclaunear”:
A Teoria do Discurso como Fundamento do APEGEO-Unicamp –
“o que há de bom...”**

Rafael Straforini

Universidade Estadual de Campinas

Linovaldo Miranda Lemos

Universidade Estadual de Campinas

1 Introdução

O Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia, desde sua criação, em 2009, tem se dedicado aos estudos curriculares de geografia. Inicialmente, as pesquisas buscavam compreender como os documentos prescritos (documentos oficiais) eram ressignificados no cotidiano escolar a partir de seus sujeitos praticantes. Fundamentados em pesquisadores de cotidianistas brasileiros como Alves (1998, 2001, 2003), Candau (2006), Garcia (2003), Oliveira (2003), Ferraço (2003, 2007) buscávamos, em nossas pesquisas, não nos restringir a identificar a escola como palco ou receptáculo para a imposição das normatizações nascidas em *espaçostempos* hegemônicos, mas “viver o seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, todas as dinâmicas estabelecidas” nos espaços escolares (Ferraço, 2003, p. 75). Em outras palavras, buscávamos compreender que os *saberesfazeres* dos sujeitos praticantes do/no cotidiano escolar não são meramente produtos institucionais ou resultados de documentos curriculares prescritivos, mas sim fruto de práticas, contestações e reformulações realizadas pelos próprios partícipes do/no processo.

Metodologicamente, assumir essa perspectiva cotidianista já nos colocava um desafio teórico-metodológico no campo das pesquisas curriculares em ensino de geografia, tendo em vista a tradição das pesquisas fundamentadas no materialismo histórico-crítico, e sua busca por compreender a correspondência entre a macroestrutura ‘formação econômica’ e a educação. Por um caminho oposto, nossas pesquisas buscavam compreender a papel dos sujeitos na escala do acontecer cotidiano – os sujeitos praticamente escolares – como protagonistas e criadores das suas ações curriculares e não como meros reprodutores ou seguidores das políticas curriculares de Estado. Logo, iniciávamos, ainda que não claramente, a enamorar com o pós-estruturalismo que tem fundamentado um segmento dos estudos curriculares.

Num segundo momento de nossas pesquisas, passamos a incorporar os conceitos de “recontextualização por hibridismo” proposto por Lopes (2006) e o de “ciclos de política” de Ball (1994), pois percebíamos que, antagonicamente aos nossos objetivos anunciados, nossas pesquisas ainda fixavam a separação entre a proposta ou o documento curricular prescrito em um lado e, em lado oposto, a própria prática curricular. Ter mergulhado no cotidiano escolar, como pede Alves

(2001), possibilitou-nos questionar e tensionar nossas próprias pesquisas, posto que não se tratam de polos opostos, mas sim de fenômenos marcados por uma indissociabilidade entre as escalas e o contexto de ação curricular, isto é, os contextos da influência, da produção e da prática. Também começamos a pesquisar as convergências e divergências (aqui ainda utilizando um conceito geográfico) entre documentos curriculares produzidos em diferentes tempos históricos e como esses documentos são recontextualizados por hibridismo nas práticas docentes. Num terceiro momento, passamos a operacionalizar o conceito proposto por Goodson (1997) de padrões de permanências e mudança curricular.

Ao mesmo tempo em que realizávamos nossas pesquisas empíricas, também empreendíamos estudos teóricos a partir da prática de grupo de estudos, com encontros semanais, integrando alunos e pesquisas realizadas em nível de graduação (iniciação científica e trabalho de conclusão de curso) e de pós-graduação (mestrado e doutorado), focalizamos nossas leituras nos textos de autores que se filiavam à teoria curricular pós-crítica ou pós-estruturalista. As pesquisas sobre os documentos e as políticas curriculares de grande escala associados a essas novas leituras foi tornando mais claro ao grupo que estávamos traçando um caminho teórico-metodológico sem volta, porém, ainda não totalmente mapeado por nós: a compreensão de que o currículo assim como nos apresentam Lopes e Macedo (2011, 203) “*é, como muitas outras [coisas] uma prática de atribuir significado, um discurso que constrói sentidos*” (grifo nosso).

Assumir essa perspectiva para o currículo significa que toda e qualquer prática social se constrói pela linguagem, ou seja, todo e qualquer sentido às coisas, e aqui nos interessa o currículo de geografia, “somente é possível de ser criado dentro de sistemas de linguagem e significação” (Lopes e Macedo, 2011, p. 202). Foi a partir do momento em que, também, passamos a assumir tal compreensão curricular às nossas pesquisas (ano de 2015), que buscamos a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau como o um novo marco teórico-metodológico; um caminho que iniciamos seguindo os rastros deixados pelos grupos de pesquisas Políticas de Currículo e Cultura, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e o Núcleo de Estudos do Currículo, sediado Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ambos focalizados na “busca de superar a separação entre a proposta [curricular] e sua implementação, bem como entre estrutura e agência, por meio de abordagens discursivas” (Lopes e Macedo, 2011, p. 235). Fundamentados em Lopes (2008, 2006, 2004, 2004a), Macedo (2006, 2006a, 2009), Lopes e Macedo (2011), Gabriel e Moraes (2014), Ferreira (2007), Rocha (2012), Vilela (2014) e Ferreira, Gabriel e Monteiro (2014) temos aceitado o desafio de seguir por este caminho nunca antes trilhado por nós, que é romper com uma leitura bipolarizada de políticas curriculares, marcada ora pela exclusividade da ação do Estado, ora pela proeminência de seus praticantes, para uma leitura em que as diferentes escalas da produção curricular fazem parte do mesmo processo de sua produção. Compreender o currículo a partir dessa perspectiva trouxe ao grupo um desejo de “querer laclanear...” Nesse sentido, compactuamos com Lopes e Macedo (2011, p. 227) ao afirmarem que o currículo deve ser entendido como “um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de produzir identidades. O que ele produz é diferença pura, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação”.

2 Teoria Do Discurso De Ernesto Laclau: apontamentos de partida

Segundo Giacaglia (2014) e Mendonça e Rodrigues (2014) a Teoria do Discurso emerge no contexto do século XX, sobretudo a partir das suas três últimas décadas, quando alguns fundamentos então estabilizados, como: Estado de Bem-estar social e a queda do paradigma estatal; o declínio do fordismo e da classe operária tradicional (enquanto força de trabalho e sujeito privilegiado da luta revolucionária) frente ao aumento do trabalho flexível, tanto nas indústrias quanto nos setores terciário e quaternário urbanos; a unicidade das técnicas de informação e comunicação que possibilitou a aceleração e a compressão espaço-temporal e, conseqüentemente, o modo de regulação do trabalho em que a mais valia se tornou universal; a emergência, a dispersão e solidariedade em torno de pautas de grupos minoritários, anteriormente invisibilizados. Tais transformações provocaram

a queda das hegemonias tradicionais e a constituição de uma nova ordem social, conduz à necessidade de novas proposições dentro do campo teórico (em especial dentro do marxismo depois da queda dos socialismos) caracterizadas pelo abandono da racionalidade essencialista e totalitária da modernidade (Giacaglia, 2014, p. 94-95).

Todas essas transformações impactaram diretamente o sentido de mundo construído em entorno de uma ideia de verdade essencialista ou fundacionista, abrindo espaços para leituras de mundo pós-estruturalistas. Mendonça e Rodrigues (2014, p. 38) são categóricos ao afirmarem que com “a adição do ‘pós’ não é a estrutura em si que é posta em xeque, mas a forma essencialista como a mesma tinha sido até então tratada”, sobretudo, os enfoques críticos das ciências sociais fundamentadas pelo marxismo que passaram a ser tensionados pelos enfoques discursivos. Nesse mesmo sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 236) alertam que no pós-estruturalismo

o foco da hegemonia na investigação política permanece, porém a forma como a hegemonia é entendida se modifica: de uma construção fundamentada na estrutura econômica, com Antonio Gramsci, para a decorrência de uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente (Lopes e Macedo, 2011, p. 236).

Uma Teoria do Discurso pode ser definida como uma “perspectiva construtivista e relacional sobre as identidades sociais, combinada com uma ênfase na heterogeneidade do discurso. As identidades sociais são historicamente construídas como diferenças em um sistema de relações puramente negativas” (Sales Jr., 2014, p. 164). Já o discurso para Laclau é entendido como um campo de práticas sociais enquanto a Teoria do Discurso, por seu turno, não tem por objetivo encontrar convergências, traços comuns ou regularidades, mas sim de compreender práticas de significação discursivas.

Laclau (2011, p. 199) afirma que “a noção de discurso empregada não está exclusiva ou primariamente relacionada à fala ou à escrita, mas sim a qualquer prática de significação”, tampouco pode ser compreendido como a imaterialidade da linguagem, pois a mesma está envolvida em todas as práticas sociais. Afinal, o mundo é uma invenção da linguagem, ou seja, de um complexo sistema

de significação, construído por meio de práticas discursivas. “Discurso é prática, uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (Mendonça e Rodrigues, 2014, p. 48). Para Laclau, prática de significação é própria da vida social, logo, há uma inseparabilidade entre significação e ação. O social não é, assim, algo dado aprioristicamente, mas um dado hermenêutico. Para Mendonça e Rodrigues (2014, p. 49) o social na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau “não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, sempre precárias e contingentes”. Assim,

é a linguagem que institui a diferença e é assim, cúmplice das relações de poder: aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados. Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural, em que saber e poder estão atavicamente interligados na instituição de ‘um mundo real’ (Lopes e Macedo, 2011, p. 203).

A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau opera com alguns sistemas ou constelação de conceitos que nos possibilitam compreender como os discursos hegemônicos são produzidos e como ocupam espaços sempre provisórios e precários no processo de significação da política. Nesse sentido a *hegemonia* tem importância central na compreensão do político. Para Pessoa (2014), costumamos encapsular o conceito de hegemonia à ideia de dominação total, a partir de um poder central fixado, imutável e com alto grau de coercitividade mantido e mantendo o poder por uma sociedade ou por um grupo particular. Em lado oposto, Laclau (2011) nos convida a pensar a hegemonia como discurso político não fixado ou imóvel, oriundo de um único feixe de intenções, mas como um conceito cuja marca é a origem dispersa de seus sujeitos, que produz uma hegemonia sempre contingencial, provisória e precária. Assim, a ideia de dominação total e perene perde espaço para a ideia de fluidez, de intermitência ou de lutas constantes no processo de significação de um determinado discurso hegemônico. Em outras palavras, na negação de uma sociedade entendida como unidade totalizadora e completamente fechada, em que significante e significado estão sempre em movimento.

Nesse sentido, pode-se entender que existem determinados significantes flutuantes [também chamado de significante vazio por Laclau] e, através deles, é possível conceituar a luta de distintos movimentos políticos por fixarem parcialmente certos significantes com determinadas significações. Esta luta pelas fixações parciais compõe a hegemonia (Southwell, 2014, p. 136).

Nessa perspectiva de entendimento, emerge o sentido de discurso como contingencialidade, provisorialidade, precariedade e dinamismo. Para Lopes e Macedo (2011, p. 152-53), “o que garante, por sua vez, que o discurso tenha um centro provisório e contextual é a articulação em torno do combate ao inimigo comum, um exterior que configura a própria articulação.” Sintetiza Mendonça (2003, p. 380), “a força antagônica impede a constituição completa de sentidos de um sistema discursivo que se constitui para dominar o campo da discursividade.” Analisando a noção de antagonismo na ciência política contemporânea, o autor mergulha no conceito de discurso de Laclau para afirmar que:

sabemos a partir dos pressupostos da Teoria do Discurso, que a produção de sentidos por um sistema discursivo é sempre precária, contingente e limitada pelo seu corte antagônico. Justifica-se o seu caráter precário, pois os sentidos constituídos por um determinado sistema discursivo sempre tendem a ser alterados na relação com os demais discursos dispostos no campo da discursividade, que é o espaço no qual os discursos disputam sentidos hegemônicos. Além de precária, a prática discursiva é também contingente, uma vez que não há necessariamente previsibilidade para produção de determinados sentidos no espaço social. Entretanto, tanto a precariedade como a contingencialidade discursivas estão limitadas por aquilo que está além dos limites do próprio discurso e que representa a sua negação: o seu corte antagônico (Mendonça, 2003, p. 143).

Não sendo algo estático ou imóvel, o discurso hegemônico sempre ocupa um tempo-espaço provisório e contingencial resultado de práticas articulatórias de cadeias de diferenças e cadeias de equivalências. Laclau também opera com os conceitos de particularismos e universalismos para desenvolver sua teoria de hegemonia, logo, o seu entendimento para o político.

A formação de um discurso hegemônico é o resultado contingente de uma série de articulações, que Laclau vai chamar de práticas articulatórias entre lógicas de equivalências e lógicas de diferenças; dito de outra forma, um discurso hegemônico é a transformação de demandas particulares em universais, ou o processo de universalização do particular. Como já foi dito, a hegemonia não pode ser compreendida como um poder total, onipresente a todos e estático socialmente, pois, se existe uma hegemonia, há também, fora dela, demandas particulares e pautas que fogem e tensionam a própria hegemonia. Por outro lado, não existem, também, apenas pautas particulares ou particularismos isolados, afinal, a sociedade não é a somatória de identidades díspares, ou “a dicotomização do espaço social em torno de apenas duas posições sintagmáticas – ‘nós e ele’” (Laclau, 2011, p. 202).

Esse processo pelo qual as identidades deixam de ser puramente imanentes a um sistema e exigem uma identificação com um ponto transcendente a esse sistema [universal] – o que equivale dizer: quando uma particularidade se torna o nome de uma universalidade ausente – é o que chamamos de *hegemonia* (Laclau, 2011, p. 203).

Se o social não se restringe a diferenças ou particularismo tampouco se reduz a somente universalismos – o que impediria que, em qualquer uma dessas polarizações, a política existisse. A articulação é, segundo Mendonça e Rodrigues (2014, p. 50), sempre uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal (um ponto de encontro em que particularismos e diferenças se unem) articulam-se entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação já estabelecida.

Isso quer dizer que, no limite, esses elementos não deixam de continuar sendo elementos e que, contingencialmente tornam-se elementos-momentos em uma determinada prática articulatória. Organizam-se, portanto, tendo um ponto nodal como princípio articulador, cujo discurso é o seu resultado (Mendonça e Rodrigues, 2014, p. 50).

É a partir da cadeia articulatória de diferenças e equivalências que uma ou mais demandas particulares são capazes de assumir um sentido discursivo de outras demandas particulares, produzindo provisoriamente um discurso único que represente essas diferenças, logo, tornando-se universal e, por conseguinte, contingencial e provisoriamente hegemônico. Laclau (2011, p. 57) assim sintetiza:

Isso quer dizer que o universal é parte de minha identidade na medida em que sou penetrado por uma falta constitutiva, isto é, na medida em que minha identidade diferencial fracassou no processo de sua constituição. O universal surge a partir do particular não como um princípio subjacente a este e que o explica, mas como um horizonte incompleto, que sutura uma identidade específica deslocada (Laclau, 2011, p. 57).

3 Quando não há conclusões, mas perguntas...

Se estávamos confortáveis nas escolhas teórico-metodológicas em nossos estudos curriculares da Geografia Escolar iniciados há alguns anos, a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau veio desestabilizar essa sensação de segurança e certeza de nossos caminhos. Também temos que confessar que se trata de um referencial teórico muito pouco empregado nos cursos de graduação em Geografia e também nas pesquisas em Geografia no Brasil. Logo, uma outra e nova identidade de pesquisadores dentro do Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia teve que ser “inventada” diante desse novo referencial, sobretudo no que diz respeito a afirmações essencialistas e fundacionistas à realidade social que vínhamos empregando em nosso recorte, a Geografia Escolar.

Por outro lado, não se trata de um referencial totalmente inédito nos estudos curriculares, pois já vem sendo empregado há alguns anos em diferentes grupos de pesquisas curriculares no Brasil, problematizando e tensionando os estudos curriculares ao incorporarem diferentes sujeitos e sentidos discursivos nas políticas e práticas curriculares.

Os estudos curriculares apoiados na Teoria do Discurso procuram superar os enfoques que consideram o discurso apenas “como conjunto de signos, meros transmissores de significados, alguns visíveis, explícitos, e outros intencionalmente ocultos” (Busnardo e Lopes, 2010, p. 91). Nesse sentido, tais pesquisas têm concebido o currículo como “uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (Lopes e Macedo, 2011, 203).

Os integrantes do Apegeo têm, então, trilhado por um exercício teórico-metodológico de compreensão dos processos de significação discursivos das formas particulares em que a questão curricular do ensino de geografia na Educação Básica e na formação de professores são manifestadas em seus objetos de investigação. Nesse exercício, algumas questões têm sido o guia condutor, a saber: *O que está em jogo na disputa pelo hegemônico em seu objeto de investigação? Quais são as diferenças e os particularismos que estão em disputas nas práticas articulatórias de cadeias de diferenças e de equivalência? Quais os sentidos discursos hegemônicos resultantes dessas práticas articulatórias?*

As perguntas que anteriormente realizávamos com o objetivo de encontrar a uma resposta única e fixa, a partir do momento em que passamos a querer “*laclaunear*”, passaram a problematizar

o próprio caráter provisório e contingencial das políticas curriculares a partir de sua busca incessante de significação discursiva presente tanto em sua superfície textual quanto nas práticas curriculares de nossos objetos de investigação, a saber: o currículo de geografia do Estado de São Paulo e os seus “Cadernos de Atividades”; o currículo “rizomático” de um curso de licenciatura em geografia; a relação professor-aluno na formação docente; os estágios supervisionados como espaço tempo de disputa de significação de conhecimentos geográficos nos cursos de formação de professores de Geografia; as políticas de expansão universitária no Brasil; a instituição da geografia escolar em Timor Leste; a produção do discurso nacional-patriótico na República Nova, o sentido de cidadão nos documentos curriculares, os Institutos Federais e seus sentidos discursivos provisórios e, por fim, a interdisciplinaridade geográfica como discurso de valorização das “atualidades” como conteúdos geográfico escolares. Concluimos que, nessa rota que entramos, ainda nos encontramos ora deslumbrados com as “paisagens novas” que se apresentam, ora angustiados com as incertezas de um “lugar sem fim” que tal rota poderá nos levar. A única certeza é que esse momento de inversão teórico-metodológico também é “provisório e contingencial” e que medos, incertezas e desafios é o que nos move para uma nova significação de nós mesmos, e que “*querer laclaunear, o que é de bom*” (grifos nossos).

Referências

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio-ago. 2003, p. 62-74.
- _____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 14-38.
- _____. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BALL, Stephen J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994
- BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia: circulação em múltiplos contextos. *Ciência & Educação*, São Paulo, v. 16, n. 1, mar. 2010, p. 87-102.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, jan.-abr. 2007, p. 73-95.
- _____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- FERREIRA, Márcia Serra. Investigando os rumos da disciplina Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, jun. 2007, p. 127-144.

FERREIRA, Marcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Sentidos de Currículo e "ensino de" Biologia e História: deslocando fronteiras. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo (Orgs.). *Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Petrópolis: DP et Alli, 2014. p. 81-100.

GABRIEL, Carmem Teresa; MORAES, Luciene Stumbo. Conhecimento Escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: _____ (Orgs.). *Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. Petrópolis: DP&A, 2014. p. 23-42.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____ (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2013. p. 9-16.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na Teoria do Discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Leo Peixoto (Orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014. p. 93-108.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul.-dez. 2006, p. 33-52.

_____. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, maio-ago. 2004a, p. 109-118.

_____. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, trabalho e cultura*. Brasília: MEC, 2004b. p. 1-15.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, jan.-abr. 2009, p. 87-109.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 32, maio-ago. 2006a, p. 285-296.

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul.-dez. 2006b, p. 98-113.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da Teoria do Discurso. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, n. 20, jun. 2003, p. 135-145.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e Teoria do Discurso. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014. p. 27-46.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PESSOA, Carlos. Hegemonia em tempos de globalização. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014. p.151-162.

ROCHA, Ana Angelita. Qual a Referência da Matriz? Notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a geografia no ENEM. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, jan.-jul. 2012, p. 1-23.

SALES Jr., 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, 2014. p. 163-182.

SOUTHWELL, Myrian. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão cultural. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso*: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2014. p. 133-150.

VILELA, Carolina Lima. Livros didáticos e o discurso do conhecimento escolar em Geografia: a abordagem regional como regularidade. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n. 8, jul.-dez. 2014, p. 55-70.

Artigo recebido em: abril/2018

Artigo aprovado em: julho/2018

Linivaldo Miranda Lemos (linovaldomlemos@gmail.com) é Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pós-doutorando no Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Rafael Straforini (rafaelstrafo@yahoo.com.br) é Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2007) e professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

“Como querer laclaunear”:

A Teoria do Discurso como Fundamento do APEGEO-Unicamp - “o que há de bom...”

Resumo. O texto tem por objetivo revelar o momento da inversão teórico-metodológica e, conseqüentemente, as incertezas, medos, desafios e avanços que tal movimento vem produzindo no grupo de pesquisa Ateliê de Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Ensino de Geografia (APEGEO) nesses três anos de existência na Unicamp, em que assumimos a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau como fundamento teórico-metodológico de nossas pesquisas. As perguntas anteriormente realizadas que buscavam chegar a uma resposta única e fixa passaram, então, a problematizar o próprio caráter provisório e contingencial das políticas e práticas curriculares a partir de sua busca incessante de significação discursiva presente tanto em sua superfície textual quanto nas práticas curriculares de nosso objeto maior de investigação: o ensino de geografia.

Palavras-chave: currículo; pós-estruturalismo; ensino de geografia.

“Como querer lacaunear”:

The Ernesto Laclau's Discourse Theory as the Fundament of the APEGEO-Unicamp Group – “o que há de bom...”

Abstract. The main purpose of this text is to expose the experience based on Ernesto Laclau's Discourse Theory carried out by the Ateliê de Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Ensino de Geografia (APEGEO) throughout the three years of its existence in Unicamp. The primary search for a unique and stable answer became an investigation guided by the provisory and contingencial character of the policies and curricular practices. So, focused on Geography Teaching, the APEGEO is now searching for revealing the discursive significance of those practices both in terms of textual surface and curricular practices as well.

Key-words: curriculum, pos structuralism, geography teaching.